VOCES DE LA EDUCACIÓN

TATUADOS POR LOS MEDIOS

Dilemas de la educación en la era digital

Silvia Bacher

BIBLIOTECA DIGITAL PEDAGOGÍA
POR LA MEJORA EDUCATIVA DEL SIGLO XXI
PEDAGOGIUM ★★★★★ DIDÁCTICA

PAIDÓS

TATUADOS POR LOS MEDIOS

TATUADOS POR LOS MEDIOS

Dilemas de la educación en la era digital

Silvia Bacher

POR LA MEJORA EDUCATIVA DEL SIGLO XXI
BIBLIOTECA DIGITAL PEDAGOGÍA
PEDAGOGIUM ★★★★★ DIDACTICA

BIBLIOTECA
Préstamo
Fotocopia
Documento PDF

PAIDÓS VOCES DE LA EDUCACIÓN

Bacher, Silvia
Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la era digital.- 1a. ed.- Buenos Aires : Paidós, 2009.
184 p. ; 22 X 15 cm (Voces de la Educación; 13512)

ISBN 978-950-12-1522-9

1. Educación I. Título
CDD 370

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2009

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
"Biblioteca Digital De Pedagogía"
MÉXICO

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2009 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase
California 1231, Ciudad de Buenos Aires,
en junio de 2009

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 978-950-12-1522-9

ÍNDICE

Agradecimientos 11
Prólogo, por Jesús Martín Barbero 13
Introducción 19

Primera parte
Dilemas

1. La escuela y sus contextos 25
2. Pantallas poderosas 31
3. En busca del sentido pedagógico 37
4. La información, un bien social 47
5. La escuela según los medios 51
6. Televisión para las infancias 57
7. ¿Dónde se construyen las nuevas ciudadanías? 63
8. Las TIC en la agenda educativa 73
9. Tiempo de derechos 79

10. Ser niño en el mundo del *compráme* 87
11. Construcción de estereotipos juveniles 99
12. Jóvenes y protagonismo social 105
13. Nuevas escrituras: ¿nuevos aprendizajes? 115
14. Maestros del presente 121
15. Cruzadores de fronteras 127

Segunda parte
Pistas

16. Participar 135
17. Colaborar 145
18. Experimentar 151
19. Incluir 159
20. Integrar 163

Final: Hacia una escuela *wiki* 167

Bibliografía 173

A Rubén.
A Laura, Alejandro y Karen
por hacer de la vida una experiencia
de amor y comunicación.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

"ESTIMADO LECTOR ESTE DOCUMENTO REPRESENTA UNA COPIA PRIVADA QUE SÓLO PUEDE UTILIZARSE CON FINES EXCLUSIVAMENTE EDUCATIVOS"

• **El servicio gratuito que brinda la Biblioteca Digital De Pedagogía; Pedagogium Didáctica, es motivo de tres objetos de estudio que a continuación se presentan:**

- **OBJETO PRIMARIO: Difundir el conocimiento Pedagógico a los profesionales de la educación, a las nuevas generaciones académicas que se desempeñan en el estudio del campo Pedagógico y a toda persona interesada en el conocimiento de la disciplina.**

- **OBJETO SECUNDARIO: Facilitar y fomentar en las personas el hábito cultural de la lectura proporcionando vía on-line materiales informativos y educativos como; Libros, Revistas, Manuales, Guías y Test de relevancia para situaciones de necesidad doméstica, de formación intelectual y de fortalecimiento profesional.**

- **OBJETO TERCIARIO: Contribuir de manera voluntaria al apoyo solidario de personas nacionales e internacionales que provienen o radican en regiones y sectores más desposeídos y que por motivos de economía, de territorios geográficos, de discriminación y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no tienen la posibilidad de acceder a bibliotecas públicas de carácter gubernamental como a las privadas de carácter empresarial.**

• **Una vez leído el documento digital, el lector deberá borrar permanentemente el material de su PC, Laptop, Tablet, Celular o Dispositivo USB, ya que el préstamo del ejemplar solicitado queda absolutamente vencido después de su uso. No hacerlo inmediatamente, usted se hace responsable de los perjuicios que tal incumplimiento genere.**

• **Pedagogium Didáctica, le recomienda que en caso de que usted tenga posibilidades de financiar el material, compre la versión original en cualquiera de las librerías de su país, ya que algunos materiales publicados en la Biblioteca son ligeramente reducidos como cumplimiento del tamaño reglamentario que establece la Red Social, lo que resulta de manera inconveniente en algunas partes del material digitalizado y escaneado, estas se vean borrosas o no muy claras para el lector. Si las leyes de su país prohíben este tipo de préstamo, absténgase de seguir utilizando totalmente los servicios gratuitos de esta Biblioteca. El proyecto Pedagogium Didáctica, no genera ningún interés económico de forma directa como indirecta, ni de sus usuarios, ni de la red social ni tampoco de la publicidad de la Biblioteca.**

"QUEDA PROHIBIDA LA VENTA, DISTRIBUCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN TOTAL DE ESTE DOCUMENTO SIN PREVIA AUTORIZACIÓN"

BIBLIOTECA DIGITAL PEDAGOGÍA

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA MÉXICO

B D P
BIBLIOTECA [PDF] PEDAGOGÍA

AGRADECIMIENTOS

Este libro no es un hecho aislado en mi vida profesional, sino una puesta en común del trabajo desarrollado en el campo de la comunicación y la educación a lo largo de las últimas dos décadas.

Las ideas aquí vertidas están atravesadas por teorías y prácticas en las que interactuaron adultos, jóvenes y niños. Todos ellos las nutrieron de múltiples modos y hoy se plasman moldeadas por mi pensamiento. Quiero testimoniar mi agradecimiento:

A los autores que, desde sus textos, guiaron y discutieron los conceptos desarrollados en esta publicación.

A los colegas, en muchos casos amigos, que desde muy diversas disciplinas (la educación, la comunicación, el periodismo), me incitan desde hace años a cruzar fronteras.

A los docentes y a los estudiantes que asumen los dilemas y persiguen pistas.

A Eva Amorín por sus observaciones a este material.

A Rosita Rottemberg, directora de la colección "Voces de la Educación", que me impulsó a afrontar este desafío, le agra-

dezco la confianza y valoro su permanente estímulo, calidez y profesionalismo.

A Jesús Martín Barbero, por su generosidad intelectual.

Y, finalmente, un agradecimiento especial a Elke y a Samuel, mis queridos padres, que me iniciaron en mundos de múltiples lecturas.

PRÓLOGO

Jesús Martín Barbero

Mirar la actual situación de *la escuela* desde dentro y hablar sin ira de todo lo que la sociedad de la información cuestiona y replantea en su desencantado atascamiento es algo muy difícil de encontrar en la marea de libros sobre el tema con que el mercado nos aturde hoy. Lo que más cunde es la tramposa instrumentalización de las "nuevas tecnologías" para tapar con ruido y brillo digital la hondura de la crisis que atraviesan las relaciones de la escuela con su sociedad, o el altivo desprecio con que se identifica la mutación tecnocultural del mundo que habitamos con la más fatal de las decadencias de Occidente.

De ahí que sean tan de fondo y socialmente utiles, la lúcida reflexión y la ancha experiencia que recoge este libro en el que, además, se juntan el dignóstico y el trazado de pistas. Y ello de modo tan ajustado que en lugar de a la síntesis recurriré a otro género: el de señalar al lector las dos apuestas de mayor envergadura que he encontrado en él.

De entrada el propio título nos señala la primera apuesta: colocar en el centro del debate y de las políticas educativas el que la mutación social y cultural configurada por las tecnologías de la comunicación y la información no es algo que le llegue a la escuela desde afuera sino tatuado en los cuerpos y las sensibilidades de los alumnos. Un tatuaje que es, de un lado, la *inscripción* en las vidas adolescentes de los cambios que hoy viven los lenguajes, las escrituras y las narrativas en que se dicen y cuentan, se cantan, escriben, componen y plasman los miedos y desazones, las incertidumbres y búsquedas, las hondas transformaciones de su propio tejido que atraviesan nuestras sociedades. Y de otro lado, los medios y las tecnologías son para los jóvenes lugares de un desarrollo personal que, por ambiguo y hasta contradictorio que sea, hace de ellos un territorio propio.

Pues, como dice la autora, mientras para los adultos y maestros las tecnologías son el más otro de los mundos, los adolescentes buscan por el contrario "no quedar fuera" del mundo que ellas descubren e inauguran. El juego de palabras toca fondo: ¿y si fuera *el-mundo-de-la-escuela* –sus inercias mentales y pedagógicas, sus racionalismos dualistas, sus incapacidades estructurales para escuchar las nuevas voces que hablan en los alumnos, su obstinación en descalificar, discriminar y estigmatizar a los más autónomos e innovadores– el que se halla dando vueltas como un planeta a la deriva? La atenta observación de la vida cotidiana escolar y el sentido –que no resentido– tono desde los que se diagnostican sus profundos desencuentros con lo que vive y se mueve en nuestra sociedad son la mejor garantía de la honda verdad que aquí se nos cuenta.

La segunda apuesta se expresa textualmente en la pregunta: "¿Cuál es el sentido de la educación en la era digital?". A lo que se busca responder no con amañadas certezas sino con un montón de interrogantes que despliegan todo lo contenido en la pregunta-matriz: ¿Por qué durante décadas la escuela asumió una desgastante competencia con los medios y las tecnologías de comunicación que –sumada a otras múltiples tensiones internas y externas– fueron minando su identidad? ¿Por qué la escuela no actúa como incubadora del pensamiento crítico, estimulando la capacidad de preguntar, interpelar, analizar, producir, conectar, gestando en sus aulas el germen que permita a los más jóvenes imaginar sociedades más justas? ¿Por qué no es un espacio propicio para echar anclas frente a tanta liquidez y redefinir el rumbo hacia el cual guiar a las nuevas generaciones? ¿Por qué la escuela no es el lugar de resistencia ante los dispositivos paralizantes del poder y del mercado? A donde nos conduce ese sendero de interrogantes es a asumir que "La creatividad, la experimentación, la innovación, el acceso a fuentes lejanas, la incorporación de soportes audiovisuales, el desarrollo de producciones creativas, el trabajo colaborativo son solo piezas recortadas de un rompecabezas mayor y los encastres no se encuentran en las pantallas, ni en los teclados, sino en políticas integrales que respondan a las necesidades de la educación del siglo XXI para todos los ciudadanos".

Y por tanto es vital replantearse desde bien adentro los dos planos de acción más estratégicos: el primero, la estigmatizadora mirada adulta y letrada que, potenciada y enturbiada por los medios masivos, se cierne hoy sobre adolescentes y jóvenes como protagonistas de violencia, apatía, incapacidad de leer, conformismo, drogadicción, despolitización, desmemoria, etc. cuando "La sociedad les reclama a los jóvenes lo que no les ha dado. O, acaso, ¿se promueven espacios en los cuales ellos puedan manifestarse?, ¿se estimulan prácticas de ciudadanía ejercidas desde la infancia? [...] ¿quién los ha introducido en el mundo de la participación: la familia hostigada por el entorno pauperizado en economía y en valores; la escuela cada vez más pobre en recursos simbólicos y reales; la televisión cada vez más monopolizada, generalmente ciega, sorda y muda a la problemática y la participación de niños y jóvenes?".

Y un segundo plano con dos caras: la crisis de identidad de la profesión docente y la atrasada y desconectada formación de los maestros. Pues lo puesto seriamente en cuestión por la sociedad de la información y del conocimiento no es la necesidad del maestro –de quien la educación va a necesitar siempre en ese indispensable "cuerpo a cuerpo" del que habla Fernando Savater–, sino una particular figura histórica de esa función: la del retransmisor de saberes ya hechos, de resultados, repetidor autoritario sin la menor autoría, desconfiado cuando no represor de las preguntas por las que asoma la cultura cotidiana de sus alumnos. Y frente a lo cual es decisivamente necesario transformar los ejes de la formación de los nuevos docentes y emprender una agenda de *formación continua* en la que ser maestro "suene" a *mediador* entre las muy diversas culturas que habitan hoy los alumnos, a *preguntador* que familiarice a los adolescentes con saberes habitados por incertidumbres e interrogantes que abren el aprender a la innovación y posibilitan la invención, a *cruzador* de *fronteras* sociales, políticas, étnicas, religiosas, sexuales, y a *intercambiador* de lenguajes entre la ciencia y el arte, las historias cotidianas y las literaturas tanto escritas como visuales, sonoras, hipertextuales.

Devolver a los maestros el orgullo de serlo, y a la escuela su capacidad de formar ciudadanos, constituye hoy uno de los desafíos más decisivos que atraviesa la democracia en nuestras sociedades.

Bogotá, marzo del 2009

INTRODUCCIÓN

Para enseñarle latín a Pedro hay que saber latín,
pero también hay que saber Pedro.

Proverbio jesuita

INTRODUCCIÓN

Las computadoras, los celulares, las vidas simuladas son *lugares* por los cuales millones de niños y jóvenes de muy diferentes condiciones transitan cotidianamente con habilidad. Allí se encuentran, se muestran; no quieren *quedarse afuera*. Se desplazan por múltiples pantallas que los invitan a adoptar supuestos dispositivos de participación.

Al mismo tiempo muchos millones más que no tienen cubiertas sus necesidades básicas de comida, salud y educación viven alejados de mundos virtuales o, al menos, de mundos virtuales en los cuales encontrar oportunidades de desarrollo.

Mientras todos ellos crecen, sufren, aprenden, un mercado artero, ávido, otea y promete felicidad a cambio de consumo. Lo hace frente a la preocupación de instituciones y adultos que se sienten inermes para actuar.

El profundo impacto de las tecnologías de la comunicación sobre la vida de sujetos y sociedades nos enfrenta a múltiples problemas de muy distinto orden. ¿Cuál es el sentido de

la educación en la era digital? ¿Por qué la figura del docente seguirá en el centro del proceso enseñanza/aprendizaje, si las pantallas no tienen límite de horario para dictar clases, ni manifiestan cansancio, ni demandan mejores condiciones laborales? ¿Cómo educar a las nuevas generaciones transfiriéndoles autonomía para que puedan manejarse con libertad frente a dispositivos que los contabilizan como consumidores más que como ciudadanos? ¿Cómo preservarlas de profundas brechas que exceden lo digital para adentrarse en lo más concreto de la condición humana: la dignidad? ¿Son, acaso, las tecnologías de la comunicación tablas salvadoras a las cuales es posible aferrarse o simples prótesis que obturan viejos problemas del quehacer educativo? ¿Cuáles son las transformaciones culturales que paradójicamente, según la actitud, inhiben y habilitan los vínculos de estudiantes y docentes? ¿Pueden las tecnologías incentivar la demanda de cultura y conocimiento? En definitiva, ¿dónde se construyen hoy las ciudadanías?

En tanto las tecnologías de la comunicación y la información avanzan a un ritmo vertiginoso, la educación hace agua a través de diferentes grietas que abarcan cuestiones tales como sistemas educativos en crisis; formación docente anquilosada; falta de inversión en infraestructura escolar (en las aulas hace frío en invierno y calor en verano); creciente repetición y deserción escolar de miles de adolescentes; conflictos sindicales legítimos que, sin embargo, perturban el derecho a la educación de niños y jóvenes.

En América latina, señala José Joaquín Brunner,

> se está pensando cómo bajar de cien o cincuenta alumnos por computadora para llegar a treinta o veinte, lo cual sin duda resultaría muy caro para los gobiernos. Sin embargo, podría haber métodos más económicos. Por ejemplo, si uno tuviera una pizarra electrónica en algunas salas de clase, o un aparato de *hardware* multifuncional manejado por el profesor, quizá sería posible, a un mucho menor costo, lograr una transformación mucho más real que seguir imaginando que debemos bajar la *ratio* hasta llegar al 1:1. No vaya a ser que mañana nos encontremos llenos de computadoras de Negroponte para luego descubrir que, en realidad, no pasa nada pues lo que necesitamos cambiar no son las conexiones digitales sino las conexiones entre actividades y prácticas dentro del aula. (Brunner, 2008)

Lo dicho nos sitúa frente a otro dilema: definir la prioridad de las políticas destinadas a educación, medios y tecnologías de la comunicación cuando la población,

> tanto adulta como buena parte de los jóvenes, no sabe leer con provecho, no sabe comunicarse por escrito con un mínimo de eficacia, tiene un mal manejo elemental de los números y de las matemáticas, y posee una concepción bastante primitiva de su entorno físico, en términos de las ciencias. (Brunner, citado en Meller, 2002)

Este trabajo propone abordar estas y otras cuestiones referidas a encuentros y desencuentros de la escuela, los medios y las tecnologías de la comunicación, y de los actores centrales de este campo: niños, jóvenes y adultos.

Tatuados por los medios pretende esbozar ciertos dilemas que aporten a profundizar el debate y proponer pistas para recuperar ciertas prácticas que, en algún caso, muestran aspectos de la evolución del campo de la comunicación y la educación en los últimos veinte años, y en otros rescatan líneas para el análisis y la confrontación, pero que de ninguna manera se proponen como modelos a imitar o recetas a seguir. Es una propuesta para que docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios dispongan de herramientas que los ayuden a reflexionar sobre una cotidianidad que, a veces, avasalla e inhibe la posibilidad de desplegar estrategias con el fin de que estos nuevos entornos sean puertas de acceso más que barreras infranqueables.

Aspiramos a que aporte a descorrer el velo que ubica a los docentes en el lugar de analógicos irremediables (sin ponderar el saber del que son portadores y sin considerar que sin maestros es imposible comprender la historia de la humanidad), a los jóvenes en el de consumidores, violentos y adictos (sin medir las violencias a las cuales se ven expuestos) y a la escuela como el lugar del pasado (sin advertir que hoy no existen otros ámbitos públicos capaces de estimular a niños y jóvenes en el camino del conocimiento y la solidaridad).

Las instituciones están en crisis y la escuela no es una excepción. Pero donde hay crisis pueden encontrarse oportunidades. Escuelas que nutran mentes ávidas; guiadas por docentes con sólida formación, capaces de adaptarse a los cambios y que tengan como prioridad emancipar a infancias y juventudes para que vivan vidas dignas y justas; donde las tecnologías sean vías para acceder a conocimientos significativos; estos son horizontes hacia los cuales es posible dirigirse si existe decisión social y política.

PRIMERA PARTE

DILEMAS

1. LA ESCUELA Y SUS CONTEXTOS

¡Ayúdame a mirar!
EDUARDO GALEANO

Son las seis cuarenta y cinco del lunes y el viento arrecia sobre la vereda polvorienta. Desde la ventana de la habitación, aunque todavía es noche cerrada, se adivina la gélida mañana que despierta al barrio. "¡Para qué querés que vaya a la escuela! ¡Lo que hago ahí no me sirve para nada!". En el baño, Gladys escucha los reclamos que se reiteran cada veinticuatro horas desde hace meses. La que increpa, arropada desde la cama, es la Sole, una adolescente que lucha para encontrar un motivo que la convenza de que el esfuerzo de madrugar en plena helada tiene sentido.

Mientras cierra el envase del rímel la mirada de Gladys se pierde en el espejo. Piensa en las siete cuadras que la separan de su trabajo. Es maestra de quinto grado en la escuela ubicada a la entrada de la villa. Sabe que la espera una jornada densa. Se hastía al pensar en lo arduo que le resulta cada día crear climas de estudio agradables para que los chicos puedan aprender. Y empieza a correr por su mente una seguidilla de fo-

tos de las aulas sin ventanas, los bancos desvencijados, la taza de leche, la biblioteca semivacía, la mirada de los chicos, su impotencia y su deseo de educar para que ellos vivan un mundo mejor. Conoce los problemas que sufren su escuela y tantas otras, como la secundaria a la que asiste su hija.

De repente, recuerda que en la primera hora tiene que dictar clase de computación y, en el espejo, se refleja la piel enrojecida por el estrés. Como un rayo la atraviesa el recuerdo de las situaciones en las que siente que no sabe nada, o que lo que sabe no sirve. Se siente acorralada cuando le dicen *usá videos en clase, usá la tele y computadora*. Ella apenas sabía cómo manejar el viejo video reproductor y llegó un aparato DVD completamente diferente. "Computadoras, televisor, celulares, pantallas, pantallas, pantallas: ¿para qué?", se hostiga y recuerda las palabras de Nora, su colega de sexto, que le contó que no se anima a usar la tecnología por miedo a hacer el ridículo frente a los chicos que manejan "esas cosas a la perfección".

La traen a la realidad los gritos de la Sole. ¡Para qué! ¡Para qué! El reclamo es tan viejo como la escuela misma. Lo novedoso es la falta de convicción por parte de los adultos acerca del sentido de la escuela actual. El hecho se agrava

> en el marco de instituciones débiles, y debilitadas aún más por los programas de reconversión económica y redimensionamiento del Estado. La administración escolar no está en condiciones de garantizar la calidad de la educación, en una época en la que la cultura juvenil se enfrenta con la cultura letrada en ese campo de batalla simbólica que son los *mass media*. (Sarlo, 2001)

La escuela supo ser sinónimo del saber hegemónico, incuestionable. Enciclopedista hasta la médula, funcionó como coagulante y motor de generaciones a las que se les imponía memorizar como camino de aprendizaje. Poco a poco y por múltiples

causas, en general ajenas a ella, ese modelo fue cascándose, hasta que, colapsado, entra en crisis frente a un entorno cuyo signo más tangible se manifiesta en una sociedad con principios y vínculos cada vez más líquidos[1] donde *nada* se piensa a *largo plazo*.

La escuela busca su identidad. Las filas ordenadas, los pizarrones, los pupitres, docentes y estudiantes apenas se asemejan al estertor de lo que fueron. La escuela, como fue, no parece responder.

> Los espacios de encierro, la subjetividad disciplinada, el tiempo de la evolución o del progreso no son hoy entidades reproductibles porque el suelo en que arraigaban se ha diseminado. (Corea y Lewkowicz, 2004)

Atrás quedaron, en la formación de las nuevas generaciones, las concepciones unitarias[2] impulsadas desde el Iluminismo, pero también son *mantas cortas* aquellas perspectivas binarias,[3] entre las que se destacan las enunciadas por Umberto Eco en su clásico *Apocalípticos e integrados*.

Hoy "todo parece indicar que la cultura, sobre todo en nuestras condiciones de vida contemporánea, debe pensarse más bien en términos plurales" (Caruso y Dussel, 1996). Las fronte-

[1] El concepto de sociedad líquida, según la acepción del sociólogo polaco Zigmunt Bauman, se contrapone al de modernidad sólida y considera que fluidez y liquidez son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual de la historia de la modernidad (Bauman, 2005a).

[2] Clasificación que da cuenta de una única concepción cultural totalizante. Por ejemplo, la "Cruzada Patriótica" impulsada por el presidente del Consejo Nacional de Educación, Ramos Mejía, que transformó las escuelas en puntas de lanza de la "argentinización" de toda la población. Se prescribió un conjunto de rituales "patrióticos" para todas las escuelas, se pautaron fiestas patrias, se erigieron los héroes [...]. La nación [...] se definía por una cultura común y por tradiciones donde todos debíamos reconocernos (ejemplos extraídos de Caruso y Dussel, 1996).

[3] Clasificación que considera la existencia de una diferencia cultural, marcada por dos vertientes. Por ejemplo, entre cultura burguesa y cultura obrera, entre cultura alta y cultura popular.

ras se tornan vagas; ejemplo de ello son las formas de lo culto y lo popular, lo público y lo privado, que se amalgaman en los límites y, a veces, también en las esencias. ¿Podrá la escuela subsistir cuando fue concebida desde las antípodas? ¿Cómo? ¿Acaso debe conservar su mirada ordenadora o responder a la *videoclipación*[4] que imponen las pantallas?

Poco a poco, los objetos de consumo parecen constituir a los sujetos como seres humanos socialmente incluidos y reconocidos por sus pares. Los valores, los acuerdos y los modelos mutan de manera constante Y al calor de ese devenir alocado muchas veces se estimulan prejuicios, se generan odios, se anidan violencias. Pero si la vida cotidiana impulsa a correr, si las preguntas cambian todo el tiempo, ¿para qué aprender? Y, entonces, ¿cuál es el desafío de la educación en el tiempo líquido? ¿Para qué definir contenidos curriculares a mediano plazo en un contexto donde todo se ha tornado descartable?

Un riesgo reside en la tentación de actuar *como si* se modificaran modelos cuando nada cambia: un ejemplo, el envío de equipamiento tecnológico a las escuelas sin capacitación docente y sin construcción de proyectos institucionales hace que en las planillas de la burocracia se muestre una versión diferente de la de la práctica escolar. Esto se desarticula al confrontar el simulacro de innovación en la cultura escolar, dado que "hasta ahora la presencia de la tecnología comunicativa e informática de la escuela, ni plasma transformaciones, ni alienta la innovación" (Martín Barbero, 2008). Una salida sería establecer una agenda política educativa que intervenga de manera eficaz en el diseño de estrategias pedagógicas que operen como esclusas a fin de poner en movimiento el pensamiento crítico y la participación de las nuevas generaciones: desarrollar confianza

[4] Con este neologismo pretendemos indicar las características impuestas por la cultura mediática que tiende a perder la historicidad de los hechos y presentarlos como aislados.

y compromiso de los sujetos (jóvenes y adultos) es un punto clave para la reconstrucción de sentido al que nos referimos.

De las múltiples aristas que atraviesa la crisis, analizaremos cuál es el sentido de la escuela en un entorno mediático y digital, para avanzar sobre los dilemas que enfrentan en la cotidianidad docentes, padres y estudiantes en particular y la sociedad en su conjunto.

La escuela se percibe avasallada por un *enemigo* que prevé poderoso: las tecnologías de la comunicación y la información. Un *fantasma* ubicuo, que no está en el monitor, ni en la CPU, ni siquiera en el cable de la computadora, pero que acecha. Ni docentes ni pedagogos terminan de incorporarlas a las aulas con el fin de que millones de estudiantes –niños y adolescentes, cohabitantes de sociedades marcadas por la desigualdad– encuentren las herramientas necesarias para desenvolverse en el nuevo entorno: conocimientos significativos que permitan comprender la complejidad de la transformación que atravesamos (Tedesco, 2000).

Durante décadas la escuela asumió una desgastante competencia con los medios y las tecnologías de comunicación que –sumada a otras múltiples tensiones internas y externas– fueron minando su identidad. La nueva escuela será diferente de aquella portadora del saber hegemónico. Habrá que volver a pensar para qué reunir a estudiantes y docentes, cómo hacerlo y de qué modo la apropiación de herramientas digitales puede constituirse en un puente que ayude a garantizar educación de calidad a fin de que cada uno de esos estudiantes logre convivir con dignidad y armonía en un entorno de profunda diversidad cultural. En otras palabras, para que esa construcción sea completa resulta imprescindible la participación y compromiso de (las y los) Gladys, y de (las y los) Sole.

Si la escuela logra adoptar nuevos paradigmas, podrá actuar como incubadora del pensamiento crítico, estimulando la capacidad de preguntar, interpelar, analizar, agrupar, producir,

conectar, comprender, incidir y, así, aportar a la transformación de sujetos autónomos. Porque en sus aulas puede gestarse el germen que permita a los más jóvenes imaginar sociedades más justas. Es un espacio propicio para echar anclas frente a tanta liquidez y redefinir el rumbo hacia el cual guiar a las nuevas generaciones.

La escuela es el lugar de resistencia ante los dispositivos paralizantes del poder y del mercado. Si logra apropiarse de este desafío tendrá, entonces, algo que decir.

2. PANTALLAS PODEROSAS

¿Ya no hay tiempo para otra lección?
GEORGE STEINER

Isabel tiene tres meses de vida y sus papás sostienen que reacciona ante los estímulos que percibe cuando conectan ante ella un sitio web diseñado para chicos. Su abuelo, un periodista muy popular, comenta en su programa de radio que la beba parece tranquilizarse o angustiarse según suenen o se acallen determinados sonidos provenientes de ese sitio. Y concluye: "Es tiempo de empezar a tomarse *un poco más en serio* el tema de los medios. Los chicos vienen cambiados. Más vale que empecemos a pensar en esos temas antes de que los medios nos pasen por encima".

El comentario, por supuesto, dista de ser una disquisición académica. Sin embargo, la teoría coincide con la declaración *ingenua* del hombre de los medios. Las audiencias no son conscientes del impacto infocomunicacional al que se ven sometidas. El disfrute del entorno tecnológico-mediático de los más jóvenes va de la mano con el desconcierto de los mayores. Porque los adultos, padres y docentes, atravesados ellos mismos por las tecnologías, no cuentan con trayectorias para transmitir

modelos, ni con formación teórica para diseñarlos; conocen la desazón de hacer frente a una realidad que les resulta desconocida: un niño mucho antes de ir a la escuela está en contacto, cada vez más temprano, con pantallas.

Los sujetos se encuentran expuestos a ellas en las casas, en los consultorios, en los medios de transporte. Pantallas de los celulares que se cobijan bajo las almohadas. Pantallas a las cuales se accede cada vez más joven y más solo. Los medios y las tecnologías de la comunicación se erigen vertiginosamente –cada vez con mayor autoridad– como espacios de socialización. No solo transmiten información y entretienen sino que crean modelos de adoración. Son promotores de nuevos próceres transnacionales. Íconos que lavan identidades locales, globalizan las estéticas, adelgazan la diversidad cultural hasta lograr una supuesta cultura universal que comparten millones de almas en el mundo. El culto a las celebridades hace que "lo que la idolatría pierde en durabilidad lo gane en intensidad. [...] Como otras ofertas culturales seductoras, debe adecuarse a 'un máximo impacto y a la inmediata obsolescencia', despejando el terreno rápidamente para nuevas y apasionantes aventuras" (Bauman, 2004). Bourdieu alerta acerca de que "uno de los mayores problemas que plantea la televisión [y que alcanza a otras pantallas] es el de las relaciones entre pensamiento y velocidad. ¿Se puede pensar atenazado por la velocidad?" (Bourdieu, 1997).

Los medios son espacios de encuentro, de comunicación e intercambio social. En el caso de niños y jóvenes, en términos generales, suelen acceder sin miradas adultas que los acompañen. Muchos corren a la salida de la escuela para ver el programa preferido, ese del que hablan más tarde con sus amigos por *chat*, *mail*, teléfono o al día siguiente en el recreo.

Las investigaciones coinciden en que los chicos miran un promedio de cuatro horas diarias de televisión; algunos miran tres, otros hasta seis horas por día. Este último grupo suele estar conformado por niños que pertenecen a familias con menor

cantidad y variedad de recursos tanto simbólicos como materiales. A veces están más tiempo frente a las pantallas que el que pasan en la escuela, e incluso que el que comparten en familia. Un estudio realizado en la Argentina por el Comité Federal de Radiodifusión[1] (COMFER) en el año 2008 revela que, ante la pregunta "En el mundo de hoy, ¿qué cree que ejerce mayor influencia en los niños?", la respuesta de los hombres es: "la televisión 34,3 %; internet 42,5 %; la escuela 10,2 % y los padres 13 %". Y la de las mujeres: "la televisión 29,8 %; internet 49,6 %; la escuela 6,6 % y los padres 14 %".

Estos consumos se transforman, entonces, en puertas de acceso a nuevos conocimientos, informaciones y también hábitos y valores. Mirar no es solo mirar sino que también implica participar de manera activa en el proceso de comunicación.

Si bien la televisión es aún la reina de las pantallas (Jacques Attali[2] sostiene que en el año 2010 habrá 2000 millones de televisores encendidos a la vez en el mundo), no es menos cierto que las tecnologías de la comunicación empiezan a modificar la tendencia. La Unesco señala en el informe *Hacia las sociedades del conocimiento*:

> En 1995, el número de internautas representaba el 3 % de la población mundial y, en 2003, el 11 %, es decir más de 600 millones de personas. Sin embargo, el crecimiento de la red corre el riesgo de tropezar rápidamente con el "techo transparente" de la solvencia económica y la educación, si tenemos en cuenta que el 20 % de la población mundial concentra en sus manos el 80 % de los ingresos del planeta. [...] Es posible prever que el acelerado ritmo actual de crecimiento del número de internautas disminuya a medida que su proporción se vaya acercando al 20 % de la población mundial. (Unesco, 2005)

[1] Datos correspondientes a Ciudad y Gran Buenos Aires. Disponible en <http://www.comfer.gov.ar>.
[2] Véase Bauman (2004).

En este sentido, el informe alerta acerca del "riesgo de la profundización de la brecha cognitiva, que acumula los efectos de las distintas brechas observadas en los principales ámbitos constitutivos del conocimiento –el acceso a la información, la educación, la investigación científica y la diversidad cultural y lingüística– y representa el verdadero desafío planteado a la edificación de las sociedades del conocimiento" (Unesco, 2005).

Actualmente los jóvenes latinoamericanos prefieren internet a la televisión, incluso aunque no dispongan de acceso a la red (Bringué Sala y Sádaba Chalezquer, 2008). Lo cierto es que, hoy en día, los chicos miran televisión, entre otros factores, porque es accesible. En el caso del acceso a la computadora, la cobertura es mucho más baja en hogares y escuelas. Se calcula que en la Argentina los usuarios de internet

> son más de quince millones, lo cual representa el 42 % de la población nacional, pero las conexiones residenciales no pasan de tres millones; la mayor parte de los argentinos accede esporádicamente a partir de cibercafés o locutorios. Casi dos tercios de ese total se concentran en la ciudad o la provincia de Buenos Aires. (Sibilia, 2008)

Las pantallas son poderosas herramientas a la hora de estimular, entretener, informar y formar. Son lugares de encuentro, grandes plazas, en las cuales se puede participar de muy diferente modo y donde los jóvenes exhiben, cada vez más, su intimidad y la transforman en espectáculo muchas veces sin anticipar las consecuencias de la huella indeleble que dejan en el ciberespacio, señala Nicholas Burbules en una entrevista periodísitca (Burbules, 2007). Son espacios de juego, de estudio, de creación, de vinculación social, de construcción de identidad, de descubrimiento y aprendizaje que consumen muchas horas diarias de la vida de los jóvenes.

Estas herramientas, muchas veces vilipendiadas, logran, si se lo proponen, sensibilizar a las audiencias en pos de actitudes solidarias y comprometidas. Tal es el caso de la telenovela *Montecristo*, producida originalmente en la Argentina y que tuvo versiones también en México y Chile. En la versión original se aborda la lucha por la recuperación de la identidad de niños apropiados ilegalmente durante la dictadura militar. En las adaptaciones esto se reemplaza por el narcotráfico y el contrabando de bebés.[3] En el caso argentino, durante su emisión se multiplicaron las consultas de jóvenes que querían conocer su origen en la sede de Abuelas de Plaza de Mayo. El ejemplo da cuenta de cómo la reconstrucción de la trama social desde los medios puede resultar poderosa. Esta dimensión tiene su paradójica contrapartida: la insensibilización. "El exceso de informaciones puede llevar a una especie de saturación que bloquee e insensibilice" (Ferrés, 1994).

Desde otro abordaje, las pantallas abogan por conectar a las audiencias jóvenes entre sí. No lo hacen, en términos generales, con ánimo solidario, sino más bien como estrategia de mercado. Según un estudio,

> desde una perspectiva adulta el uso de estos medios y su utilidad se centran en aspectos como una mejor ayuda para su rendimiento escolar. Sin embargo, la perspectiva de niños y jóvenes es distinta: ellos se apoyan en estas pantallas, fundamentalmente para desarrollar acciones de ocio y entretenimiento y reforzar los vínculos sociales con sus iguales. (García Fernández y Bringué Sala, 2007)

La programación televisiva suele ser uno de los motivos de coincidencia entre jóvenes, que la incorporan como tema de

[3] En México el cambio obedece a cuestiones históricas: allí no hubo un plan sistemático para la desaparición de personas como en la Argentina y en Chile. En este país existió una dictadura que utilizó mecanismos similares a los de los militares argentinos. El tema del robo de niños durante los años de plomo no está lo suficientemente maduro para hacer de eso el argumento de una novela (Landau, 2006).

diálogo, de intercambio previo o posterior a las emisiones. Las computadoras, entre tanto, sea con el *chat*, el *mail* o las alternativas cada día más abundantes del orden de Facebook, Youtube o Myspace,[4] se constituyen en espacios de visita constante y en caminos para encauzar relaciones sociales.

Los medios proponen, y los usuarios (fundamentalmente los jóvenes) impulsan cambios en conductas sociales y culturales que se vislumbran cada vez más colaborativas. Paul Sibilia afirma:

> En los meandros de ese ciberespacio a escala global germinan nuevas prácticas difíciles de catalogar, inscriptas en el naciente ámbito de la comunicación mediada por computadora. Son rituales bastante variados, que brotan en todos los rincones del mundo y no cesan de ganar nuevos adeptos día tras día. Estas novedades transformaron la pantalla de la computadora en una ventana siempre abierta y conectada con decenas de personas al mismo tiempo. (Sibilia, 2008)

Por ese motivo, ante el avasallante avance de las tecnologías de la comunicación, es indispensable una escuela que reconozca e incorpore las pantallas pero que proporcione pautas para un consumo racional y crítico (Ferrés, 1994). Una escuela que asuma el desafío de perforar la indiferencia de todos los adultos, incluso de los reticentes a esta nueva cultura y especialmente la de aquellos que tienen a su cargo fortalecer la única vía justa, democrática, inclusiva que conocemos: la de brindar educación de calidad para todos y cada uno de los estudiantes.

[4] Espacios virtuales caracterizados como redes sociales, donde es posible construir el propio perfil, subir fotos o videos caseros y que pueden ser comentados por visitantes.

3. EN BUSCA DEL SENTIDO PEDAGÓGICO

Im Anfang war der Genuss *(En el principio era el goce).*
Es el goce sin el deseo, fuera de él, en vez de él.
NÉSTOR BRAUNSTEIN

Pantallas, tan solo pantallas hay entre los dos, podrían tararear quienes observan las cada vez más elevadas cifras de conectividad. La cotidianidad social, laboral, escolar se construye, en gran medida, mediada por ellas. Un porcentaje importante de la sociedad vive en un *estado de acoso tecnológico*, de asedio cibernético al que parece someterse con cierto goce, como reaccionando a una pulsión que no se satisface, "que insiste, se repite, que tiende a un blanco al que siempre falla y cuyo objetivo no se alcanza con la saciedad [...] sino con el relanzamiento de la flecha, siempre en tensión el arco de su aspiración" (Braunstein, 1990); el goce tecnológico compele al individuo a acceder de manera constante a más y más nuevas tecnologías.[1]

[1] Este goce podría remitir a la perspectiva que introduce Barthes al campo de la lectura en *El placer del texto* cuando distingue entre texto de placer y texto de goce. Del primero dice que es aquel que satisface, que viene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura; en tanto del texto del goce sostiene que es aquel que "no conforta, que hace vacilar las abscisas culturales, históricas, psicológicas, del lector, el conocimiento de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos".

En el ámbito escolar las cosas no parecen ser diferentes. Las escuelas no son ajenas a esta ansiedad compulsiva a pesar de que se reconocen desorientadas, tanto frente a masas de tecnología que arriban sin demanda, como frente al imaginario social que sugiere que las mismas son portadoras de la salvación de la pedagogía. Entre el amor y el recelo, las instituciones educativas se abren en sístoles y diástoles enloquecidas, permeando la inclusión de pantallas sin fines pedagógicos definidos.

Diferentes pensadores descreen de las iniciativas globales que buscan la inclusión tecnológica –destinando millones de dólares al equipamiento de las escuelas, que lo reciben sin planificación, objetivos ni proyecto que le den sentido pedagógico–. Si bien existe consenso acerca de la importancia del ingreso de las tecnologías en las aulas, estas no garantizan per se ni innovación pedagógica, ni calidad educativa, ni pensamiento crítico, y ni siquiera inclusión. En un contexto de desgaste de la pedagogía tradicional, este tipo de incorporación parece tratarse más de un síntoma que de una estrategia. A pesar de esto, los organismos de crédito internacional, apoyados por funcionarios locales, consideran, desde hace décadas, que es urgente llenar las aulas de computadoras, instalar pantallas en los pupitres, entregar una computadora portátil a cada niño para que pueda llevarla a casa y manejarse *sin limitaciones*. "Si hay tres chicos en una casa, que esa casa tenga tres *laptop*", afirma Nicholas Negroponte a la hora de presentar el programa *Una computadora por niño* (OLPC).[2]

Pero es posible ir más allá, al pensar que, en días en que las calles están pobladas de inequidad, violencia e injusticia, en escenarios en que las aulas son testigo de profunda desigualdad en

[2] El programa promueve el desarrollo de polos en los cuales cada niño recibe una computadora portátil (*laptop*), en algunos casos en comodato, y las trasladan diariamente a sus casas; de esa manera no solo el estudiante emplea la tecnología en la escuela sino que la usa fuera de ese ámbito y, en muchos casos, otros miembros de su familia comienzan a utilizarlas.

términos de calidad, las tecnologías parecen funcionar como ansiolíticos para una sociedad demandante, sin notar que lo que falta es el *software* del *para qué*. Acaso aquellas se presentan como prótesis, "como una oportunidad de compensar las limitaciones humanas, pero en este caso se muestran también en su dimensión negativa, en sus potencialidades castradoras, como riesgo de reducción de las capacidades humanas" (Ferrés, 2008).

Los resultados de las evaluaciones educativas nacionales e internacionales indican una tendencia preocupante en diferentes países de la región en el contexto global. Tiempo atrás José Joaquín Brunner observó que:

> Dichos resultados no van a mejorar a corto plazo. Incluso se ha vuelto difícil mantener el desempeño actual, en especial en aquellos países que están incorporando niños y jóvenes que antes estaban excluidos del sistema. Esta nueva población proviene de los hogares con menor capital cultural y cuyos padres tienen un bajo nivel educacional. Su inclusión en el sistema y su formación resultan, por tanto, crecientemente más difíciles y costosas. (Brunner, 2008)

El informe *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*[3] señala:

> Entre el 60 y el 40 % de los alumnos latinoamericanos participantes en PISA[4] no alcanza los niveles de rendimiento que se

[3] Este Informe es la primera versión del documento producido para debate para la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación en 2008 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana.

[4] El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, o Informe PISA (Programme for International Student Assesstment) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de exámenes mundiales que tienen como fin la valoración internacional de los estudiantes. Es llevado a cabo por OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Cada estudio cubre tres áreas de competencia: lectura, matemáticas y ciencias naturales. Por primera vez en 2009, medirá las capacidades de los estudiantes para manejarse en la era digital a través de una prueba de lectura en formato electrónico (fuente: portal *educ.ar*).

consideran imprescindibles para que los jóvenes puedan incorporarse a la vida académica, social y laboral como ciudadanos. Puesto que la posición relativa en SERCE[5] es similar, puede concluirse que es un reto para toda la región elevar el nivel de rendimiento de todos los alumnos. (OEI y SGI, 2008)

En el conjunto de América latina, casi la totalidad de los niños de 7 a 12 años de edad están escolarizados. Se sabe, a partir de las encuestas realizadas en los hogares de dieciséis países de la región, que el 98 % de ellos asiste a algún establecimiento educativo. No todos están en la misma situación: algunos de ellos asisten día a día y cursan el grado o el año que les corresponde para su edad; otros seguramente tienen niveles de retraso significativos y asisten irregularmente, en la medida en que sus circunstancias se lo permiten, señala el *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2008. La escuela y los adolescentes* (SITEAL, 2008). Sin embargo, el estudio, revela que, a medida que aumenta la edad, los niveles de escolarización comienzan a descender. Entre los adolescentes de 14 años, la tasa de escolarización es menor que el 90 % y a los 17 años un tercio de los jóvenes ya no asiste a la escuela. Finalmente, menos de la mitad logra completar el nivel medio. Mencionar la escolarización de los adolescentes, advierte el informe, no supone una referencia al nivel al que asisten. En muchos casos ellos todavía están cursando el nivel primario; en otros ya están en el nivel medio. En promedio, para el conjunto de la región, a partir de los 13 años se inicia un proceso de alejamiento del sistema educativo que se irá profundizando año a año.

Este es el caso de la Argentina, que, en la década del noventa, intentó abrir la escuela a nuevos colectivos sociales. De

[5] Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo que evalúa el aprendizaje de los niños de 3.º y 6.º grados de educación primaria de 17 países de América latina y que, además, indaga sobre los factores escolares y sociales que explican el logro de los estudiantes.

concretarse la incorporación de esa matrícula empobrecida y castigada por la postergación social, que nunca hasta ese momento había tenido expectativas de ser incorporada al sistema formal, habría sido sin lugar a dudas un logro en términos de derechos. Pero, si bien "la reforma educativa incorporó más chicos a la escuela, la realidad indica que no fijó mecanismos eficaces para garantizar la permanencia, ni mucho menos para que reciban una educación de calidad" (Vedia, 2005). Una década después, a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación, se les promete a millones de jóvenes no solo ser incluidos sino que se afirma que el Estado garantizará su asistencia y permanencia.

Los "promedios nacionales" encierran profundas diferencias; por ejemplo, mientras que en la Capital Federal repite el 11,3 % de los alumnos del primer año del secundario, el porcentaje trepa al 20,2 % en Neuquén y al 19,8 % en Río Negro para la misma franja de edad. El abandono también expone la desigualdad. En La Rioja abandona el 32,5 % de quienes ingresan en el polimodal, en Corrientes el 19,5 %, en Chubut el 18,5 %, en Catamarca el 17,9 % y en Buenos Aires el 17,5 % (Vedia, 2005).

La repetición y la deserción son los auténticos problemas de la educación iberoamericana, indica el citado Informe *Metas educativas 2021*. Sostiene que en PISA y SERCE se evidencia que, independientemente del país considerado, los alumnos que han repetido uno o más cursos tienen peores resultados, pero con diferencias más acusadas. Y señala que "conseguir que los alumnos no tengan que repetir porque se les han ofrecido a tiempo los apoyos y los recursos necesarios para que alcancen a cada edad los objetivos planteados en educación obligatoria se convierte en un objetivo primordial en todos los países, como los de la región, en los que las tasas de repetición son elevadas".

En ese contexto, ante la dificultad de encontrar certezas, para fortalecer su fragilidad, ciertos sectores parecen reclamarle a

la tecnología que opere como palanca para mejorar la calidad de la educación y sostener la inclusión. Le reclama auxilio a un instrumento puntual, sin asumir que, al ser la crisis de otro orden, esto no es suficiente.

Fuera de la escuela, la realidad tecnológica no es más alentadora y hay quien la define con el concepto de *tecno apartheid*.[6]

Hoy, por ejemplo, solo mil millones de los habitantes de este planeta tienen una línea de teléfono fijo; de ese total solo un quinto tiene acceso a internet por esa vía [...]; siguen quedando fuera de la web por lo menos cinco mil millones de terráqueos. Esto no causa demasiado asombro si consideramos que el 40 % de la población mundial (casi tres mil millones de personas) tampoco dispone de una tecnología bastante más antigua y reconocidamente más básica: el inodoro.

Otro dato, entre América del Norte, Europa y Japón se concentra nada menos que el 93 % de los usuarios de la red global de computadoras con acceso a internet. Del magro porcentaje restante solo el 4 % corresponde a América latina (Sibilia, 2008).

En la Argentina, ese mapa se replica. Se calcula que el 42 % de la población es usuaria de internet, pero casi dos tercios se concentran en la ciudad o en la provincia de Buenos Aires. Mientras en esas zonas los accesos por banda ancha tienen una penetración del 30 %, en las provincias más pobres del norte del país esa opción ni siquiera alcanza al 1 % de la población, señala Sibilia.

Tiempo atrás, a un docente rural de Tucumán le llamaba la atención todo el avance tecnológico urbano cuando él precisaba subirse al último peldaño del tobogán de la escuela con el fin de tener señal para su celular.

[6] Concepto retomado por Sibilia y que fue formulado para nominar las nuevas constelaciones digitales como archipiélagos de ciudades o regiones muy ricas, con fuerte desarrollo tecnológico y financiero, en medio del océano de una población mundial cada vez más pobre.

Las escuelas que cuentan con sala de computación en la región son,

> en promedio, el 37,1 %; en cuanto a la cantidad de computadoras promedio por escuela, el promedio de todos los países es de 15,8 unidades. Observar los países que se encuentran en los extremos de estos dos indicadores permite detectar situaciones muy diferentes: países con altos porcentajes relativos de escuela con sala de computación que tienen las cantidades de computadoras por escuela más altas (Chile, Colombia); países con baja proporción de escuelas con sala de computación pero alta relación de computadora por escuela (Paraguay, El Salvador), lo que podría estar dando cuenta de la concentración de recursos en un conjunto reducido de escuelas, y finalmente el caso cubano, que es donde se observa la mayor cantidad de escuelas con salas de computación –casi la totalidad– pero con la relación más baja de computadoras por escuela, lo que estaría dando cuenta de una distribución más equitativa de los recursos escasos. (OEI y Secretaría General Iberoamericana, 2008)

Retomando el punto central del capítulo, y rastreando el sentido de incorporar las tecnologías de la comunicación al proceso de enseñanza/aprendizaje, el informe *El poder de internet para estudiar. Desplazándonos de la promesa a la práctica*,[7] producido por la Web-Education Comission para el Presidente y el Congreso de los Estados Unidos en el año 2000, afirma que acceso implica más que poner las manos en una computadora o simplemente conectarse a internet: la pregunta no es si internet puede utilizarse para transformar la educación de modos nuevos y poderosos, ni tampoco si debe invertirse tiempo, energía y dinero para cumplir con esta promesa de definir y perfilar nuevas oportunidades de aprendizaje. Esto está proba-

[7] Véase Bacher (2001).

do. El problema ahora es cómo hacer para que la promesa se convierta en práctica.

La educación está llamada a cumplir nuevos papeles a las puertas de la sociedad del conocimiento, señala el informe *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias* (CEPAL – OIJ, 2007), lo que implica redoblar esfuerzos y modificar enfoques. Entre estas nuevas funciones se destacan la socialización de los educandos en las redes digitales y el uso de la computadora, hacer más equitativas las oportunidades a fin de reducir las brechas espaciales y de grupos de ingreso, educar para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad del conocimiento y para convivir en sociedades cada vez más diversas y multiculturales.

En síntesis, las tecnologías propician una oportunidad para acompañar la construcción de nuevos modelos educativos en tanto sean incorporadas con sentido pedagógico a la tarea escolar y en cuanto se las integre desde una perspectiva social. El saber instrumental entra en disputa con el efecto transformador que requiere la educación. La creatividad, la experimentación, la innovación, el acceso a fuentes lejanas, la incorporación de soportes audiovisuales, el desarrollo de producciones creativas, el trabajo colaborativo son solo piezas recortadas de un rompecabezas mayor y los encastres no se encuentran en las pantallas, ni en los teclados, sino en las políticas integrales que respondan a las necesidades de la educación del siglo XXI para todos los ciudadanos.

Al comienzo de este capítulo hicimos mención al goce que produce la tecnología, a esa sensación insaciable que trae aparejado el consumo. Roland Barthes reflexiona acerca del goce y el placer vinculados al texto. Retomaremos aquí solo el segundo de los conceptos, ya que el primero fue abordado oportunamente. Escribe: "el placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas, pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo" (Barthes, 1982). Queda abierto un interrogante: ¿podrá la escuela hacer suyo este desafío de profunda transformación?

4. LA INFORMACIÓN, UN BIEN SOCIAL

El texto es (debería ser) esa persona audaz que muestra su trasero al Padre Político.
ROLAND BARTHES

Una actividad que me gusta proponer en seminarios. En extremos opuestos de una sala, dos participantes A y B, con los ojos vendados, recorren el mismo camino, sorteando diferentes obstáculos. Para hacerlo, A recibe información certera, mientras que la que se le brinda a B es limitada o nula. El tiempo transcurrido y las magulladuras infligidas al fin del recorrido de A son diferentes de los de B.

Esta experiencia suele dar pie a un debate acerca de la importancia de contar con información actualizada, pertinente y confiable. Esto se manifiesta en las sociedades democráticas, donde el acceso a la información permite a cada ciudadano saber qué ocurre a su alrededor, construir sus propias opiniones y comprometer su participación en la vida de su comunidad. Ese emblema permite decir que "el derecho a la información en las sociedades modernas tiene la misma jerarquía que el derecho a la educación" (Loreti, 1999).

Sin embargo, el cúmulo de información disponible en internet es tan alto que ciertos especialistas hablan de *infoxicación*,

concepto que busca describir la sobresaturación de información. Afirman que este exceso puede incluso llegar a generar angustia en los individuos por no sentirse en condiciones de encontrar la información buscada.

> Todo este fenómeno de multiplicación de la cantidad de información que existe en el mundo se ha venido a llamar la "explosión de la información", aunque más bien debería llamarse la "explosión de la desinformación", indigerible y confundidora. (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007)

¿Cómo manejarse frente a tamaño magma de información? ¿Es posible pensar en democracias participativas con ciudadanías desinformadas? Y, en última instancia, ¿desde dónde se promueve la comprensión, el análisis y el pensamiento frente a tanta información? ¿El Estado? ¿Los medios? ¿Las empresas?

El sistema educativo manifiesta, muchas veces, actitudes defensivas frente a estos problemas, cuando lo deseable es que opere como formador de perspectivas críticas para entramarse en ese lazo indestructible que une el acceso a la información con las democracias. Para comprender las tensiones que subyacen se requiere una discusión profunda, que excede los aspectos pedagógicos y que se adentra en el tejido social, la concentración económica y el modelo productivo (Carli, 2003).

El acceso a la información es un estructurador de las democracias pero solo cobra ese sentido si se educan la mirada[1] y el pensamiento, y se garantiza el acceso a la formación a cada ciudadano. No es tiempo de excusarse en las deficiencias de la escuela, como si fuera un ente aislado, o aludir a la carencia de

[1] Desde diferentes ámbitos académicos, como por ejemplo la Universidad de Huelva, organizadora del seminario que lleva ese nombre, se impulsa el concepto de *educar la mirada* en referencia a educar a los sujetos en contextos en los cuales están expuestos a profusa producción audiovisual, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico ante los estímulos sensoriales y audiovisuales.

capacitación de los docentes, a la falta de interés de los alumnos, o a la precaria infraestructura (Bacher y Bitonte, 2004). En este sentido, García Canclini se pronuncia de manera categórica: "en tanto la tecnología facilita la circulación transnacional, se agrava la brecha entre los informados y los entretenidos al disminuir la responsabilidad del Estado por el destino público y la accesibilidad de los productos culturales" (García Canclini, 2001). Un compromiso de la escuela reside en achicar esa brecha.

Y para ello puede promover la producción, la circulación y el análisis de información plural, sinónimo de participación. Esto garantiza el ejercicio del derecho a la comunicación y se opone

> al hecho de contar con un canal único por el cual tomar conocimiento de la realidad; esto es lo que permite aislar a una comunidad del resto del mundo y admitir la posibilidad del autoritarismo. Una voz única no informa sino que propagandiza al abusar del monopolio de hecho o derecho del que pueda gozar. (Loreti, 1999)

Inmersa en un entorno con demandas del mercado y poca intervención del Estado en resguardo de los derechos de los ciudadanos en el campo de la comunicación, la escuela puede funcionar como contrapeso a tanta adrenalina y consolidarse como el espacio dedicado al pensamiento, la reflexión y la interpelación. En síntesis, puede constituirse como el tiempo y el espacio para poner en perspectiva crítica el flujo desordenado de tanta información (Wolton, 2000).

La oportunidad de inclusión que ofrecen los medios y las tecnologías de la comunicación puede transformar la vida de la gente en grado exponencial.[2] El riesgo es que operen del modo

[2] Actualmente se debate en la Argentina un proyecto de ley de servicios de comunicación audiovisual que impulsa el Poder Ejecutivo. Se discute en foros abiertos en diferentes puntos del país, previo a su tratamiento en el Congreso de la Nación. La Ley de Radiodifusión vigente fue sancionada durante la dictadura militar y tuvo modificaciones posteriores en algunos artículos.

opuesto, generando más y más excluidos del sistema. Por eso, es necesario desarrollar un profundo trabajo de sensibilización, concientización y educación para que las escuelas acompañen la construcción de ciudadanías informadas. ¿Serán puertas de acceso o barreras infranqueables? La respuesta está en construcción.

Pero es importante destacar que la información es un bien social. Algunos podrán pensar que es *demasiado peligrosa* para dejarla al alcance de los niños. Sin embargo, es inapelable que la información y la educación son bienes demasiado preciados para que queden solamente en manos de unos pocos.

5. LA ESCUELA SEGÚN LOS MEDIOS

En la era de la información
la comunicación es un destituido más.
CRISTINA COREA, IGNACIO LEWKOWICZ

Expulsan a dos alumnos por humillar a un docente. Le queman en clase el pelo a la profesora, lo filman y lo suben a internet. Adolescentes usurparon el colegio. Armas en la escuela. Cuatro nenes de jardín acusan de abuso a un profesor. Enseñaba gimnasia en cuatro colegios, está preso por corrupción de menores. Después de leer titulares o escuchar informes, padres, madres y docentes suelen experimentar un profundo malestar ante el negro panorama que presentan los medios y agradecen que la escuela de sus hijos esté exenta de tan horroroso escenario.

Los modos de socavar la imagen de la institución escolar y de sus protagonistas desde los medios de comunicación tienen diversas aristas. Si bien el sistema educativo está atravesando una profunda crisis, no es esa situación compleja de fondo que dan a conocer los medios con sus titulares, sino que la agenda mediática se construye, en términos generales, dando prioridad a las malas noticias, las excepcionales, las más conflictivas y las

macroeducativas (Carbonell y Tort, 2006). Quienes construyen la información desde los medios suelen tomar hechos aislados y presentarlos como tendencias. De esa manera, la información llega fragmentada y sin contexto que ayude a la audiencia a comprenderla cabalmente.

En general, los medios suelen recortar la realidad, la presentan sin trama, como una foto, sin un antes ni un después, sin causas ni consecuencias, carente de historias que permitan comprender la complejidad de los sucesos. Las noticias en general y las de educación en particular se dan a conocer como hechos planos, sin densidad, rugosidad, textura.

Pocos medios incorporan a la agenda el tema educación desde una perspectiva compleja, con multiplicidad de voces. Desde el prejuicio y el estereotipo responsabilizan a sujetos individuales (docentes, estudiantes) de la crisis educativa, a la vez que los cuestionan por situaciones de las cuales muchas veces son víctimas más que victimarios.

Las noticias son

> un reflejo de la sociedad *kleenex*, de la cultura de usar y tirar, de la moda que se desea, se consume y rápidamente se reemplaza. Los informativos no pretenden sumergirse en la complejidad de la realidad, sino aprovechar anécdotas capaces de movilizar el universo emocional del espectador. La información se convierte en simulacro. (Ferres, 1994)

La escasez de periodistas especializados en temas educativos impacta tanto en el seguimiento como en el análisis de la información provista, ya que, si quienes preguntan no cuentan con conocimientos específicos, trayectorias, tensiones preexistentes, se dificulta el análisis de la información en una dimensión profunda.

No es posible construir información de calidad si, como señalan Carbonell y Tort, se configura

> un espejo deformado de la realidad educativa, donde se muestra solo una parte de esta, con información incompleta, imprecisa, efectista, populista, muy desequilibrada, poco consistente y, con frecuencia, focalizada, fragmentada y distorsionada. Todo ello hace que las noticias no se contextualicen en el tiempo y el espacio. (Carbonell y Tort, 2006)

En síntesis, las noticias sobre educación no ofrecen claves de lectura e interpretación a la opinión pública.

Las investigaciones coinciden en que las noticias educativas son esporádicas. Según el trabajo *Niñez y adolescencia en la prensa argentina* (Periodismo social, 2007), educación y violencia son las dos preocupaciones sociales vinculadas a infancia y juventud que se ven con mayor frecuencia representadas en los diarios. Más allá de la cantidad, la pregunta central es ¿cómo son esas coberturas? En el caso de educación, las huelgas / reivindicaciones (20,8 %), presupuesto (21,5 %), infraestructura (15,6 %), calidad de la enseñanza 14,8 %), acceso / deserción / reinserción escolar (7,3 %), formación de los maestros (5,5 %), alimentación escolar (1,2 %).

La escasez de fuentes consultadas también se constituye en una limitación a la hora de desentrañar la información. Cuando se habla de educación la voz la tienen los sindicatos (17,8 %), seguidos por el Poder Ejecutivo Provincial (16,5 %), trabajadores de la educación (14,6 %), Poder Ejecutivo Nacional (9 %) y las familias (5,9 %). A los chicos y los jóvenes apenas los consultan 5,9 % de las veces.

Por otra parte, el informe sobre *El tratamiento de la educación como noticia: Una mirada sobre la prensa escrita de Latinoamérica*, publicado por el Centro de Estudios en Políticas Públicas en el año 2008 intenta dilucidar los motivos de la escasa presencia de noticias sobre educación en los diarios. Cambia el foco y analiza la capacidad de comunicación que tienen los ministerios de educación de la región, a partir de testimonios de perio-

distas especializados, quienes señalan la falta de una política de comunicación integral o de relato de gestión. "Generalmente brindan informaciones aisladas o anuncios que buscan asestar impactos comunicacionales sin pensar en la integralidad de un relato y sus posibles consecuencias", indica (CEPP, 2008).

Los medios construyen realidades. Un modo interesante de presentar este hecho es el del sociólogo Bauman al decir:

> En una habitación alfombrada de pared a pared, el piso no se ve: uno se vería en aprietos si le preguntaran de qué material es, pero a menos que se lo pregunten, uno difícilmente se pondría a pensar en el suelo. Dado que el sol brilla ininterrumpidamente para más de 2000 millones de televisores encendidos, el mundo que se ve es el mundo como se lo ve en TV. (Bauman, 2004)

Los medios nos presentan la educación como una alfombra raída, descolorida. Los ministerios muchas veces refuerzan esa misma perspectiva al no proveerlos de información valiosa, de narraciones integrales, cargadas de sentido y argumentación. Cara y ceca de una misma moneda con diferente impacto pero con una consecuencia común.

Al construir información, los medios inciden en la opinión pública. La Carta de Río de Janeiro, producto de la IV Cumbre Mundial de los Medios para Niños y Adolescentes, de la que participaron más de 2600 personas en representación de setenta países, sostiene que el mundo y los medios de comunicación de masas que lo reflejan y le dan forma están en una encrucijada. Guerras y odios, pobreza y desigualdad, lanzan una sombra sobre nuestro futuro común. "Nos preguntamos si los medios forman parte del problema o de la solución. Nuestra respuesta es: las dos cosas".

Y, tal vez, la educación solo sea un botón de muestra para pensar el modo en que se construyen las noticias. Lograr una mirada más profunda por parte de los medios respecto de la problemática educativa no solo depende de los profesionales que allí se desempeñan y de los intereses del mercado. También es responsabilidad de cada sociedad en tanto logre educar audiencias capaces de exigir información de calidad. Y esta es una tarea pendiente.

6. TELEVISIÓN PARA LAS INFANCIAS

Seremos capaces de bailar por nuestra cuenta?
seremos capaces de bailar?
Seremos capaces de pensar por nuestra cuenta?
seremos capaces de pensar?
basta ya de interrogar!
basta ya de interrogar!
Café Tacuba, *El fin de la infancia*

"Si el Estado tuviera que regular la televisión me daría miedo, me hace acordar a una época de terror", expresó el director de programación de un canal privado de aire ante la pregunta de la titular del área de infancia del ente regulador de la televisión francesa. Ella quería saber si los canales privados argentinos debían rendir cuentas ante algún organismo por su programación. El seminario *¿Qué es televisión de calidad para chicos y jóvenes?*[1] reunía especialistas preocupados por el tema. Todos y cada uno se revolvían en sus butacas, y corregían en voz alta y por lo bajo al empresario. Destacaban que vigilar para censurar en un contexto dictatorial no es lo mismo que ejercer el control de los medios –en tanto servicios públicos concesionados– en democracia.

[1] Seminario *¿Qué es televisión de calidad para chicos y jóvenes?*, organizado por el Ministerio de Educación de la Nación en Buenos Aires, agosto de 2008.

Mientras los grandes discuten, los chicos miran un promedio de cuatro horas diarias de televisión; algunos miran tres, otros hasta seis horas por día.[2] A veces lo hacen acompañados por un adulto, pero en general es una actividad que realizan solos. El tiempo de exposición desciende en la medida en que aumentan los recursos socioculturales de las familias.

En el seminario quedó claro que los responsables de programación de los canales privados no tienen en su grilla un espacio dedicado a la infancia y también que no suelen ser sensibles a la impronta que los medios dejan en los más jóvenes. Entre tanto, los chicos miran tele y de ese modo ejercen "el derecho a la mirada".[3] Sin embargo, no miran programas producidos para ellos ya que la programación específica es escasa. Durante el año 2007, por ejemplo, en la Argentina se emitieron en los canales de aire 374 programas diferentes y solo trece de ellos fueron destinados a los chicos, de los cuales siete eran extranjeros. Solo dos de diez de los programas más vistos por los chicos eran de producción local. Programas enlatados, en general de origen estadounidense, que no reflejan ni la diversidad cultural, ni las problemáticas locales de la infancia.

Sin más estudio que el encendido, los padres se quejan de que la oferta de la pantalla para los más chicos es, en la mayor parte de los casos, más que una propuesta cultural o de entretenimiento, una invitación al consumo. Los adultos afirman que *los chicos, así, pierden tiempo*. No obstante, ese tiempo no es un tiempo muerto. No tomar conciencia del influjo de la televisión en la constitución de las audiencias permite, entre otras cosas, que los chicos accedan a contenidos no apropiados. Si bien la pantalla podría ser una vía para robustecer la autoconfianza de las personas y de los grupos culturales, tanto en su faz de

[2] Datos relevados por la Fundación Familia Kaiser (2005) y por el COMFER (2008), disponibles en <http://www.kff.org y http://www.comfer.gov.ar>.
[3] Concepto que tomamos de Jacques Derrida y resignificamos en nuestro desarrollo teórico.

productores como en la de protagonistas sociales (Fuenzalida, 2005), esto se reduce a experiencias, en general aisladas, que no logran ganar escala.

Como se señaló, la televisión es una poderosa herramienta a la hora de estimular, entretener, informar y aprender. Pero pocos empresarios hacen uso de esta herramienta con una mirada vinculada a los derechos de la infancia. ¿Por qué? ¿Acaso temen correr riesgos económicos? Diversas experiencias dan cuenta de que es posible concebir y hacer televisión de calidad para estas audiencias y que el negocio puede ser igual de rentable. Muchas sociedades encontraron acuerdos para garantizar la supervisión de material con altos estándares, el respeto por el horario de protección a la infancia y la producción local.[4]

En Francia, por ejemplo, para estimular la producción y emisión de contenidos para niños y jóvenes, una ley establece "cuotas de pantalla" –los canales públicos deben emitir un mínimo de dos mil horas anuales destinadas a ellos, y los privados, mil– y obliga a destinar porcentajes de sus ganancias a la producción de nuevas obras de animación locales. En el Reino Unido, a partir de una ley promulgada en el año 2003, los canales privados deben informar y fundamentar ante un organismo del Estado, la Oficina de Comunicación (Ofcom) los cambios en la programación dirigida a los niños.

El Estado francés prohibió la publicidad de alimentos no saludables para niños y también los canales destinados a niños de menos de 3 años, porque los consideró innecesarios para esa edad. La TV inglesa, entre tanto, tiene una visión más pragmática del asunto: "los niños de cualquier modo ven televisión, así que es mejor ofrecerles un contenido que pueda ayudar a su desarrollo", y por eso crearon, por ejemplo, los *Teletubbies*.

[4] Este capítulo incluye conceptos de la nota "La TV, en deuda con la calidad", publicada por *La Nación* el 2 de marzo de 2007 (Bacher, 2007).

En Colombia, la alianza Televisión de Calidad viene liderando, desde 2000, un debate nacional sobre la televisión, con especial énfasis en la de interés público y en las audiencias de niños y jóvenes. El objetivo, afirman, es lograr un acuerdo de voluntades entre instituciones públicas, privadas, academia, ente regulador, ministerios, padres, canales, maestros y todos los demás sectores involucrados con el tema, de modo tal que se actúe para fortalecer la regulación existente en asuntos de televisión infantil, estimular la producción y programación de televisión nacional destinada a niños y niñas, fomentar una mayor investigación sobre medios donde los niños sean protagonistas y promover la creación de veedurías, ligas de televidentes activas y asociaciones de padres informadas que permitan una mayor participación ciudadana en su propio servicio público de televisión.

En España se acordó un código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia que busca conciliar los objetivos económicos (y de audiencia) de las televisiones con la garantía de la protección de los menores. El código es un acuerdo establecido entre el gobierno español y diversas televisiones para fomentar la autorregulación en favor de la protección de los menores respecto de los contenidos televisivos. Con el fin de "conferir credibilidad al código y otorgarle confianza pública", se crearon dos órganos que garantizaran su cumplimiento: el Comité de Autorregulación y la Comisión Mixta de Seguimiento.

En México, *Once niños* es la franja diaria de producción local mejor posicionada del canal Once. Una de sus creadoras, Patricia Arriaga, afirma que la mejor producción de la BBC no le gana a una producción local, porque la gente "se quiere ver". El canal ha desarrollado el Código de Ética y la Filosofía *Once niños*. Esta herramienta tiende a que los chicos participen activamente de las producciones y sean respetados no solo como audiencias, sino también en tanto potenciales protagonistas de las producciones.

En la Argentina, son muchos los discursos pero escasas las acciones. En ese sentido, cobra relevancia el informe sobre la situación de los niños y adolescentes en los medios audiovisuales electrónicos presentado por el Defensor del Pueblo de la Nación. Es un material consensuado con diferentes organizaciones de la sociedad civil y profesionales preocupados por la televisión que consumen los más jóvenes. En él se destacan las representaciones estigmatizantes, estereotipadas y por ende prejuiciosas que suelen presentar los medios respecto de los más jóvenes. También avanza sobre el complicado punto que representa la participación de los chicos en los medios audiovisuales, por la directa vinculación que surge con el trabajo infantil.

Entre las conclusiones, el informe del Defensor del Pueblo destaca que el Estado no ampara adecuadamente los derechos y garantías de los niños y adolescentes en esta temática, sea por ineficacia y/o negligencia en la intervención de los controles o por la incapacidad que manifiestan los organismos competentes para tomar las medidas y acciones pertinentes. También evidencia la necesidad de promover la producción de programas televisivos de calidad integral para niños y adolescentes.

Hoy las pantallas de la televisión son solo un costado del problema, ya que la convergencia tecnológica confiere una nueva dimensión al tema. Por eso resulta impostergable el diseño y la instrumentación de estrategias de regulación para que, desde el Estado, desde la casa y desde la escuela, haya supervisión de los contenidos destinados a la infancia y a la juventud.

La experiencia indica que, para concretarlo, deben darse ciertas variables: 1) que el Estado reconozca el potencial de los medios para el robustecimiento de la ciudadanía y sea un custodio de los derechos de la infancia en este terreno; 2) que padres y docentes se organicen para que la demanda social se haga escuchar por los oídos competentes, y 3) es determinante que la industria decida "aprovechar mejor la potencialidad educativa –efectiva y factible– del medio televisivo, con programas gratifi-

cantes y masivos, adecuados a las expectativas y necesidades de niños, amas de casa, sectores populares, jóvenes y tercera edad de nuestra región latinoamericana" (Fuenzalida, 2005).

Señala Guillermo Orozco Gómez:

> La televisión educa y seguirá haciéndolo, aunque no se lo proponga; las audiencias aprenden de la televisión y lo seguirán haciendo aunque no se percaten de ello; su educación se realiza y se seguirá realizando muchas veces de manera inadvertida. Y la educación seguirá estallando de múltiples maneras, muchas de las cuales todavía nos son incomprensibles. La televisión, en convergencia galopante con otras tecnologías, seguirá desarrollándose principalmente con criterios mercantiles. (Orozco Gómez, 2001)

Entonces, aquellos profesionales responsables de los contenidos producidos y emitidos desde las pantallas deben asumir que no es posible realizar una escisión entre la educación y las pantallas, y que sus decisiones han de estar amparadas por la ética y la responsabilidad social. El Estado, las instituciones y la sociedad deben controlar que esto suceda así y no permitir que el mercado avance por sobre los derechos de los sujetos.

7. ¿DÓNDE SE CONSTRUYEN LAS NUEVAS CIUDADANÍAS?

La ciudadanía es un proceso en el que conquistamos el derecho a tener nuestra verdadera voz.
MIGUEL ETCHEGOYEN

Violentos, adictos, apáticos y sin compromiso social. Dan miedo. Así son los adolescentes que nos "venden" muchas veces los medios de comunicación. Estereotipos que distan de la diversidad de infancias y juventudes que coexisten. Los medios parecen desconocer cuán compleja, fragmentada y diversa es la constitución de las identidades adolescentes. En tanto algunos sujetos se desarrollan cuidados por ámbitos más o menos acogedores (hogares, clubes, escuelas), otros lo hacen sometidos a paladinas violencias sociales. Todos tienen algo en común: buscan su lugar en el mundo. Y ese lugar debería tener que ver con modos de participar en la construcción de una ciudadanía concebida como el "ejercicio de una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la tolerancia y la desobediencia a poderes totalitarios" (Gentili, 2000), que hoy, una vez más, está en profunda transformación.

"Un modo de aproximarse a las formas de socialización de los adolescentes como aspecto clave en la configuración de sus identidades y preferencias es observar sus espacios de participación social" (SITEAL, 2008). En ese sentido, el tránsito de la historia latinoamericana de las últimas décadas dejó marcas indelebles en las sociedades. Podríamos considerar diversas dimensiones para intentar comprender el fenómeno de la despolitización de los jóvenes: por ejemplo, la desconfianza en los políticos como sector capaz de promover cambios que interesen al bien común. El impacto social fue poderoso y las nuevas generaciones se alejaron de las maneras tradicionales de participación; eludieron la militancia no solo en ámbitos partidarios sino también en centros estudiantiles que en la actualidad no tienen el peso ni las dimensiones que tuvieron , por ejemplo, en la década del setenta.

El lugar de la juventud en la política cambió sustancialmente en las últimas décadas en la región. El informe *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias* señala que un cambio importante es que la política dejó de vincularse con la idea de una gran transformación social, y la participación de los jóvenes tiende a darse más en ámbitos locales y fuera de los partidos políticos, asumiendo formas de pequeña escala, de menor horizonte temporal y de alcance más modesto en las pretensiones de cambio (CEPAL – OIJ, 2007). Ejemplo de esto son las experiencias de militancia social en las barriadas más golpeadas por la pobreza, que son hoy protagonizadas mayoritariamente por jóvenes. Es posible asumir que, en proporción, los jóvenes son más propensos que los adultos a actuar sobre la injusticia.

Dicho estudio, sobre la base de las encuestas nacionales de juventud realizadas en cuatro países –Chile, Colombia, México y España–, en poblaciones jóvenes cuyas edades fluctúan entre los 15 y 29 años, permite delinear algunos rasgos de la participación juvenil, entre los que se destacan: el descrédito de las instituciones políticas y del sistema democrático; un mayor

nivel de asociatividad juvenil en ciertas prácticas culturales tradicionales, particularmente religiosas y deportivas; la creciente importancia que adquieren nuevas modalidades asociativas de carácter informal; una disociación entre un alto nivel de conciencia respecto de problemas de ética social y un bajo nivel de participación; la importancia de los medios de comunicación en las nuevas pautas de asociatividad juvenil; una tendencia incipiente a opinar y participar en temas de interés público mediante la conexión a redes virtuales; y una mayor tendencia a participar más bien en organizaciones de voluntariado que en organizaciones políticas. Queda evidenciada en gran medida una pérdida de interés por la cosa pública y por los partidos políticos, a la vez que se manifiestan actitudes de desconfianza hacia la política en tanto camino de resolución de conflictos.

La sociedad les reclama a los jóvenes lo que no les ha dado. O, acaso, ¿se promueven espacios en los cuales ellos puedan manifestarse?, ¿se estimulan prácticas de ciudadanía ejercidas desde la infancia? Y, más aún: si desearan manifestarse y eventualmente resistir aquello que consideran injusto, ¿sabrían cómo hacerlo?, ¿quién los ha introducido en el mundo de la participación: la familia hostigada por el entorno pauperizado en economía y en valores; la escuela cada vez más pobre en recursos simbólicos y reales; la televisión cada vez más monopolizada, generalmente ciega, sorda y muda a la problemática y la participación de niños y jóvenes; o internet, a la que diversos autores exhiben como espejo de una juventud cada vez más desmovilizada (aunque parezca más conectada)? ¿Dónde y cómo se forman los ciudadanos del siglo XXI?

La noción de ciudadanía tuvo distintas connotaciones a lo largo de la historia; se vincula de diversas formas con la de democracia y se posiciona de diferente modo frente a la formación en participación y a la práctica ciudadana. Las siguientes concepciones de democracia evidencian la polaridad que pone en tensión la noción de ciudadano.

Por un lado la democracia liberal, cuyo sistema se caracteriza por reducir la democracia a la política y esta al sufragio, sobre el que, además, han operado históricamente diversas restricciones. Promueve la formación de ciudadanos heterónomos, que aceptan los diversos condicionamientos externos, sin considerar la posibilidad de participación o crítica para su modificación.

El otro polo es la democracia social, que favorece su propia consolidación mediante la libre creación, por parte de los ciudadanos, de obligaciones políticas y del diseño conjunto de coordenadas que presiden la vida en común, incorporando capacidades críticas en contextos de cooperación. Promueve la formación de ciudadanos autónomos, individuos que se presentan a sí mismos como protagonistas de su historia y de sus instituciones y para quienes la identidad ciudadana depende de su participación en la comunidad (Schmidt y Milman, 2003).

¿En qué modelo de democracia se está formando a las nuevas generaciones?

Los escenarios edificados en las últimas décadas en contextos democráticos están atravesados por la irrupción de las tecnologías de la comunicación e internet, que hizo más complejo el desafío de promover la anestesiada participación ciudadana de los adolescentes. Cada tecnología se suma a la anterior y van marcando agendas y usos ligados, fundamentalmente, al entretenimiento y a la socialización, y circunstancialmente, a la búsqueda de información. Celulares, computadoras, conectividad son espacios en los cuales gran número de adolescentes se sienten seguros y por los que se desplazan con comodidad; pero muy rara vez parecen hacerlo con fines ligados a la participación social. Cabe destacar, como dijimos, que no todos cuentan con acceso a espacios virtuales. Los de zonas rurales o los de entornos con escaso capital cultural tienen limitada o nula apropiación de las tecnologías en términos de derechos vinculados a la participación y el acceso a la información.

Uno de los síntomas de la solidez de una democracia consiste en el acceso a la información del que disponen los ciudadanos. Para ejercer el derecho a la información es necesario acceder a nuevas alfabetizaciones y por ello es necesario reflexionar sobre el concepto de *analfabeto*, remarcando que no se refiere exclusivamente a la carencia de una técnica de decodificación de un texto. Alfabetizarse, mucho más allá de la decodificación, consiste en comprender el mundo para nombrarlo e incidir para trasformarlo. El silencio, o la voz ilusoria de los que nombran el mundo tal como lo ven los dominantes, debe dejar lugar al aprendizaje de la verdadera palabra (Etchegoyen, 2003).

Paulo Freire había anticipado este desafío en diferentes obras, marcando la trascendencia de abordar perspectivas críticas en relación con la tecnología. En la *Pedagogía de la esperanza*, por ejemplo, sostiene:

> La frase casi hecha –ejercer el control sobre la tecnología y ponerla al servicio de los seres humanos– tal vez nunca tuvo tanta urgencia de concretarse como hoy, en defensa de la libertad misma, sin la cual el sueño de la democracia se diluye. (Freire, 1993)

El saber instrumental de las tecnologías no es más que eso y, para construir ciudadanía, la educación debe apropiarse de estas herramientas a fin de incidir en la transformación social.

El hecho de que centenares de miles de estudiantes secundarios chilenos se organizaran utilizando telefonía móvil e internet en una jornada de protesta para exigir al gobierno la reforma de la ley orgánica de la educación, la reformulación de la jornada escolar completa, la gratuidad y el pase escolar, es un llamado de atención hacia quienes alertan acerca de los riesgos de distanciamiento de los adolescentes respecto de la cosa pública. En este caso, los jóvenes designaron veinticino voceros del movimiento estudiantil y se organizaron en zonas en la región metropolitana. Utilizaron teléfonos celulares y, sobre todo,

internet a fin de convocar a los actos de protesta y por esos medios definieron una estrategia para cada jornada, sea marchar o permanecer en los colegios. Esta forma de movilización puede ser un ejemplo de nuevos modos de participación y resistencia a modelos consagrados.[1]

Internet puede brindar infinidad de oportunidades para conseguir información al margen del sistema. Chomsky destaca:

> Si buscas datos sobre los tratados comerciales, no los encontrarás en los periódicos sino en internet. De hecho internet se reveló como una herramienta crucial en la lucha contra el acuerdo multilateral sobre inversiones. E igualmente en el caso de Timor Oriental: los grupos de protesta se movilizaron gracias a internet. El movimiento democrático que consiguió derribar a Suharto en Indonesia utilizó con gran éxito la red para eludir la vigilancia de las autoridades. Podrían citarse muchos usos pedagógicos u organizativos de la red, que no habrían triunfado y ni siquiera hubieran existido si solo hubieran dispuesto de medios convencionales [...]. Pero internet es también un supermercado inmenso. Las empresas quieren convertirla en una herramienta de mercadotecnia, en un mercado útil para apartar aún más a las personas del ámbito de actuación; todo dependerá de la reacción de la gente. (Chomsky, 2003)

En la puerta de ese supermercado virtual se abren nuevos interrogantes y nos enfrentan a las fracturas aún pendientes. El primero nos remite a problematizar a la escuela y los medios en tanto motores en la construcción de perfiles de ciudadanía. Durante mucho tiempo se ancló en la pregunta acerca de si lo harían constituyendo consumidores o ciudadanos. García Canclini cuestiona esta opción al sostener que está mal planteada:

> A diferencia de la época en que se enfrentaban quienes colocaban todas sus ilusiones en alguna transformación mágica del Estado y quienes confiaban todo el cambio al proletariado o a las clases populares, ahora se trata de ver cómo podemos rehacer conjuntamente el papel del Estado y de la sociedad civil. Para no simplificar lo que entendemos por uno y por otra, necesitamos repensar a la vez las políticas y las formas de participación, lo que significa ser ciudadanos y consumidores. Es claro que en el centro de esta reformulación se halla el intento de reconcebir la esfera pública. Ni subordinada al Estado, ni disuelta en la sociedad civil, se reconstituye una y otra vez en la tensión entre ambos. (García Canclini, 1995)

Esta reflexión es clave para leer la relación entre ciudadanía y consumo. Sin embargo, al no ser esferas equivalentes, la discusión no se limita a si en la sociedad de los próximos años habrá o no sujetos configurados por el consumo, sino qué estrategias emplearemos quienes consideramos que al consumo necesariamente hay que contraproponerle propuestas que apunten a una concepción del mundo que priorice a los sujetos por sobre las mercancías y les confiera mayor grado de autonomía, emancipación y solidaridad.

Un segundo interrogante es si la participación de las nuevas ciudadanías quedará restringida mayoritariamente al ámbito urbano y a aquellos sectores que hoy reciben una educación de calidad. Esta brecha es tanto o más fuerte en la subjetividad de los jóvenes que la pobreza material. Ante estos cambios, algunos especialistas sostienen que decidir políticas de tecnologías de la comunicación con criterios de justicia implica priorizar los ámbitos rurales y suburbanos desfavorecidos, más desprotegidos en términos educativos y más desconectados (Duro, 2008).

[1] Durante el mes de junio de 2006 la blogósfera, mediante foros, *blogs* y también cadenas de mensajes de celulares, sirvió para la movilización de cientos de miles de estudiantes chilenos. Era recurrente leer en los *blogs* el siguiente lema: "Educación. Un derecho, no un privilegio. Lucharemos por una mejor educación". Algunos de esos *blogs* y foros están reunidos en <http://www.emol.com>.

Otro dilema reside en la ilusión que puede generar internet al promover que cada individuo piense que las democracias pueden ser reemplazadas por participaciones directas en las que se eliminen los intermediarios, en vez de ser representantes con quienes dialogar y a quienes es posible criticar.

La educación, incorporando las tecnologías desde una perspectiva social y no meramente instrumental, puede entablar puentes para que todos los ciudadanos –incluidos los colectivos más vulnerables– ejerzan sus derechos y participen activamente en la definición de sociedades más dignas. Sin embargo, a los ojos de los educadores, pocas veces esta incorporación aparece como una oportunidad para la construcción de nuevas ciudadanías. José Joaquín Brunner (2008) sostiene que vivir en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento requiere que sus jóvenes posean una amplia gama de competencias en este campo para que puedan participar plenamente como ciudadanos, ya que tales competencias se constituyen como componentes esenciales de la educación del siglo XXI.

La profunda desigualdad que vive la región y la consecuente segmentación potenciada por el cada vez más exclusivo y diferenciado acceso a educación de calidad pone en riesgo la convivencia social. Por eso, un objetivo reside en

> resistir a la segmentación de la sociedad en pequeñas comunidades para preservar este mínimo sentimiento de pertenencia colectiva sin el cual no existe la sociedad. Conseguir convivir con quienes no se parecen a mí no es un problema tecnológico, sino absolutamente una cuestión política. (Wolton, 2000)

Muchos son los interrogantes que plantea la tecnología sobre los nuevos modos de participación, y hasta aquí hemos abordado algunos. Una de las pocas certezas consiste en que no llegará de mano de las pantallas el cierre de las fracturas descriptas sino, entre muchos otros factores, del uso que de ellas se haga, dado que dichas fracturas nos son tecnológicas sino políticas.

Una vez más la demanda llega a la escuela, para que se las incorpore como una oportunidad de inclusión social, que trasciende a la máquina como instrumento y la admite como vía para la transformación. Educar desde esta perspectiva compromete políticamente a cada docente en particular y al escenario educativo en general, promueve la formación de ciudadanos con estima, autonomía, responsabilidad, a la vez que permite impulsar ese mismo compromiso en las nuevas generaciones.

Mirada crítica y participación activa. Allí reside el desafío. Frente a un mercado potenciado por las tecnologías de la comunicación y la información que se filtra por las fracturas y anega los modos solidarios de la ciudadanía, entender la educación como un acto de amor y comunicación forma a los estudiantes en valores capaces de reconocer, en la diversidad, la riqueza de la humanidad a la vez que brinda herramientas que les permitirán ser parte constitutiva de la construcción social a fin de resistir los embates mercantilistas que tienden a disgregarla.

8. LAS TIC EN LA AGENDA EDUCATIVA

Necesitamos renovar la conversación entre medios y escuela.
NÉSTOR GARCÍA CANCLINI

Desigualdad. Violencia. Migraciones. Exclusión. Desnutrición. Abusos. Injusticia social. Incomunicación. Configuraciones culturales contrapuestas, segmentadas por edad, género, etnia y condición social atraviesan modelos pedagógicos en crisis. La época y los nuevos formatos culturales interpelan esos modelos y los currículos que subyacen y los sustentan. Conflictos de diversa índole tornan complejo el panorama del sistema educativo en América latina, situación que se potencia en el caso de sujetos (jóvenes y adultos) que se sienten desolados al haber dejado de percibir cierto sentido en el sistema existente. En ese contexto, ¿qué lugar ocupan las tecnologías en la agenda de política educativa? ¿Son una prioridad? ¿Acaso deberían serlo?

Las situaciones de abandono de la educación trascienden lo simbólico y anidan en la infraestructura escolar. Docentes y estudiantes de cientos de escuelas sufren frío en invierno por falta de calefactores y de vidrios en las ventanas. En algunos casos las paredes se hallan electrificadas por la mala calidad

de las obras de refacción. Los cielos rasos se desploman sobre los bancos. Esto pone en evidencia la carencia de controles y de mantenimiento. Poco tiempo antes de las elecciones a jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires del año 2007 tuve oportunidad de entrevistar a tres candidatos con fuerte intención de voto. Todos coincidieron en un punto: el alto grado de desinversión existente en infraestructura escolar. La situación de los edificios es sumamente comprometida; valga como ejemplo lo sucedido en la Ciudad de Buenos Aires, donde la Legislatura porteña sancionó –a fines del mismo año– la Ley de Emergencia Edilicia en las escuelas, que estableció la reparación inmediata de 756 edificios. Pero esto es solo un ejemplo; cabe preguntarse qué sucede con todas aquellas jurisdicciones que ni siquiera observan las crisis edilicias de sus escuelas.

¿Es posible aprender y enseñar en esas condiciones? ¿Podemos hablar de educación de calidad cuando no hay vidrios, o las paredes están electrificadas o los techos se desploman? También en 2007 se conocieron en la Argentina los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), que incluyó a 120.000 estudiantes de 2400 escuelas primarias y secundarias. Mostró graves problemas de desempeño en el nivel secundario, en particular en materias como Matemática y Ciencias Naturales. También señaló, una vez más, las desigualdades: los alumnos con niveles altos de desempeño están concentrados en la Ciudad de Buenos Aires, Mendoza, La Pampa, Córdoba y Santa Fe, mientras los niveles más bajos siguen manteniéndose en el noreste del país. La evaluación internacional PISA se realiza cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre jóvenes de 15 años de distintos países. Los argentinos ocuparon el puesto 53.º en lectura y comprensión de textos, 52.º en matemática, y 51.º en ciencias, entre un total de 57 naciones.

En España, la misma evaluación preocupó a la comunidad porque los guarismos indican que se "retrocede en lectura y se estanca en la mediocridad en ciencias y matemáticas". Allí, la infraestructura no es una carencia, y sin embargo,

> la falta de inversión es otra de las críticas recurrentes. Aunque en los últimos años se ha recuperado un poco, la inversión pública española en educación sigue por debajo de la media de la OCDE, con un 4,3 % frente a un 5,4 %. Pero, de nuevo, los expertos y PISA aseguran que, más allá de una inversión adecuada, lo más importante es cómo se invierta.[1]

La educación pública es tal vez la mayor conquista social de una democracia, dado que abre a los ciudadanos el acceso a oportunidades para mejorar su calidad de vida. Es el medio de apropiarse de herramientas para el desarrollo personal y la participación social. El gran riesgo reside en el desdoblamiento y la segmentación del sistema educativo. El crecimiento del sistema privado destinado a elites, grupos homogéneos donde lo diferente queda fuera de la escuela, se da, de modo creciente, en desmedro del sistema público, otrora inclusivo, diverso, laico. El debilitamiento de este último lentamente se toma como natural y se le asigna la calidad de "contenedor social". La escuela alimenta, acompaña, contiene, pero ¿educa?

Es claro que el sistema educativo enfrenta desafíos históricos cuya resolución marcará, de uno u otro modo, el destino de las próximas generaciones en los más variados campos. En el tema que nos ocupa, el que liga la educación con la comunicación, las cosas no han sido más felices. Las tecnologías de la comunicación y la información pocas veces lograron un lugar anclado en lo pedagógico en la agenda de las políticas educativas. Durante décadas funcionarios locales y muchos organismos internacionales intentaron incorporar las tecnologías de la

[1] Versión en línea disponible en <http://www.elpais.com>.

forma que fuera. Pareciera que el simple hecho de incorporar televisores, computadoras o reproductores de video resuelve el problema de la educación. Pero, cuando esto no sucede, se responsabiliza a los docentes por su falta de pericia en el manejo de tales aparatos. No hay tiempo para postergaciones o excusas. La incorporación de las tecnologías en la escuela demanda definiciones que exceden, en gran medida, este aspecto que, por otra parte, se resolvería con mayor capacitación no solo instrumental sino fundamentalmente para el diseño de estrategias didácticas que las incluyan.

La trama de la educación debe tejerse con los recursos del pensamiento, la investigación, la creatividad, la interpelación, la lectura, el conocimiento, la comunicación oral y escrita, la experimentación, la colaboración, la participación, la construcción de ciudadanía y de valores. Es posible optimizar todo ello con el uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Guillermo Orozco Gómez sostiene que educación y tecnologías se imbrican en tal grado que

> no sería posible entender hoy la educación fuera de la televisión y de las transformaciones profundas cognoscitivas, emocionales y axiológicas que promueve en las audiencias, como conjuntos de sujetos educandos, ni a la televisión al margen de sus audiencias, sus televidencias y de su educación como proyecto viable en las sociedades contemporáneas. (Orozco Gómez, 2001)

Durante los últimos veinte años, especialistas y profesores lograron desentrañar aspectos de estos medios, cuya característica es la mutación, el crecimiento, la interconexión y la complejidad. Ese conocimiento exige actuar, incidir, transformar. Si las pantallas que se suman a la nueva cultura educan a pesar de ellas mismas y si las audiencias aprenden de las pantallas aunque no se percaten, entonces es necesario comprender el sentido profundo de la educación, porque "el único límite real al poder de la televisión son sus audiencias, a las que hay que despabilar, movilizar, acompañar" (Orozco Gómez, 2001).

Para lograrlo, la agenda educativa debe incorporar indefectiblemente las tecnologías de la comunicación y la información en un lugar estratégico. No puede desconocer que mediante ellas es posible acceder a un inagotable número de información, de fuentes y de consumos culturales a muy bajo costo. Pero tampoco puede ignorar que, para descifrar esa información, el individuo requiere de competencias y criterios de valoración con el fin de comprenderla, desentrañarla, apropiársela y aplicarla. Y ese es el desafío.

Si bien existen muchas experiencias de escuelas y organizaciones sociales que buscan la ligazón crítica y participativa de los niños y jóvenes con los medios, lo cierto es que estas iniciativas están desarticuladas. No logran un cambio de escala y pocas veces encuentran espacios de intercambio que las fortalezcan.

Durante años, en el ámbito público algunas jurisdicciones han *dejado hacer* a los técnicos, sin marcar líneas ni definir políticas. En la década de los noventa, estas se centraron en el equipamiento de las escuelas, como si allí residiera la panacea. En el presente se percibe una incipiente modificación de tendencia: dicha inclusión requiere el diseño de proyectos para la asignación, pero aún sigue pendiente el anclaje en la formación docente tanto inicial como continua.

El hecho de no priorizar su incorporación en las políticas efectivas expone a la sociedad al riesgo de que millones de seres humanos se comuniquen y naveguen por el ciberespacio sin llegar a contar con las competencias necesarias para apropiarse de su enorme dimensión. No parece que obedezca a las bases de la justicia social el hecho de que muchísimas personas hacen como si vivieran en un mundo al que, en verdad, solo acceden mediante la lectura de formas difusas, incomprensibles, inaccesibles, como en la alegoría de la caverna de Platón.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación entran en la escuela de la mano de la comunidad educativa toda vez que se ven respaldadas por políticas públicas que les asignan un lugar prioritario en la agenda pedagógica, porque entonces tienen un fin: transformar las sombras reflejadas en el fondo de la caverna en ideas, pensamientos, valores y acciones que busquen construir sociedades más justas.

9. TIEMPO DE DERECHOS

¿Por qué no se incluye a los niños en los debates sobre la inminente guerra de Estados Unidos contra Irak?[1]
HENRY GIROUX

El pedagogo Henry Giroux (2003) señala:

> Entre los anuncios publicitarios provistos por la mayoría de los medios en los Estados Unidos ante la inminente guerra con Irak, casi nada se dice acerca de cómo la guerra afecta a los niños, o cómo la celebración sin fin de las soluciones militares para los problemas del mundo resultan en secuestros (abducciones), mutilaciones y asesinatos de millones de jóvenes. Siendo más del 40 % de la población del mundo, la juventud es uno de los más importantes asuntos conectados con la guerra, la represión y el imperialismo. Más aún, son la población que va a luchar y morir en la guerra.

[1] La guerra de Irak, iniciada en marzo del año 2003, fue encabezada por Estados Unidos, respaldado por fuerzas británicas y pequeños contingentes de otros países. La selección de este párrafo obedece a mostrar al extremo el alcance de la invisibilización y naturalización del avasallamiento de los derechos de la infancia. El texto completo puede consultarse en <http://www.henryagiroux.com>.

Esta perspectiva lleva al extremo la capacidad de la sociedad de convertir en invisibles las problemáticas de uno de los grupos más vulnerables –la infancia y la juventud–, arrasando a su paso cualquier vestigio de derecho humano. En la medida en que las situaciones dramáticas se van haciendo más habituales, de algún modo la capacidad de registrarlas de los individuos comienza a saturarse y en ese momento empiezan a tornarse naturales y a ser parte del paisaje. O, peor aún, pasan a ser la parte del paisaje que la sociedad ignora.

Tal como sucede en *El sueño*, la obra del pintor francés Henri Rousseau,[2] en la que se despliega un paisaje selvático donde se destacan un felino con grandes ojos y una mujer desnuda sobre un sofá rojo. La ruptura que producen el sillón y la blancura de la mujer sobre el colorido de esa selva hace creer al espectador que percibe la obra en su totalidad. Sin embargo, si uno logra tomar distancia, descubre que, ocultos y camuflados entre las plantas, existe otra gran cantidad de animales expectantes por ser descubiertos.

A pesar de que la Convención de los Derechos del Niño es parte de las legislaciones nacionales, su problemática tampoco ocupa el centro de la escena; más bien, aquellas infancias más vulnerables se ubican en el lugar de las figuras que esperan ser tenidas en cuenta pero que pocos perciben. La incorporación de la Convención en la Carta Magna permite, sin duda, avanzar en una nueva noción de infancia. Mucho se ha recorrido desde aquel sujeto "pequeño", considerado una vasija vacía o una *tabula rasa*, hasta el concepto que hoy se construye en los marcos académicos y que –desde la letra de molde– lo define como *sujeto de derecho*, una construcción histórica, social y cultural. Una convención, afirma Philippe Meirieu,

> no es una simple declaración de intenciones, sino un texto que tiene mucho de ley y que constituye una referencia obligada para todos los países que se adhieren a ella. [...] Mil quinientos millones de niños viven con menos de treinta euros al mes, quince millones de niños menores de cinco años mueren cada año por falta de cuidados, más de cien millones viven en la calle, cuatrocientos millones sufren explotación por causa del trabajo, la mayor parte de las veces en condiciones indignas. (Meirieu, 2004)

Existe gran distancia entre esta perspectiva teórica y la vida cotidiana de los niños y jóvenes. En diversos debates públicos se promueve como solución a los hechos de violencia bajar la edad de imputabilidad de los jóvenes que delinquen. Esta iniciativa obtura la responsabilidad que compete al Estado de diseñar e implementar políticas que garanticen a todos los niños y jóvenes condiciones de vida dignas. Nutrición, educación, amor, juegos, creatividad no aparecen en los discursos de quienes advierten el conflicto cuando ya es tarde, sin hacerse responsables de la inacción previa.

Esta incapacidad de registro social del dolor o las urgencias del otro muchas veces está reforzada por los relatos de los medios masivos de comunicación. Tiempo atrás los medios argentinos se hicieron eco en primera plana de lo que muchos denominaron *el milagro de China*. Es la historia de una perra que salvó de la muerte a una beba recién nacida al arrastrarla al refugio donde descansaban sus cachorros. Los medios presentaron la historia como una ligera aproximación a la leyenda de Rómulo y Remo, y se referían a la perra como *heroína* e incluso como *figura pública*. Hasta se pudo conocer el testimonio del director del hospital donde fue internada la beba; afirmaba: "El instinto maternal de la perra fue más fuerte que el de la madre".

Solo al final de las notas se informaba que la madre sería una niña de 14 años que había sido encontrada en estado de

[2] Henri Rousseau (1844-1910): *El sueño*, 1910. Óleo sobre tela, Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA).

shock. Habría parido sola, de noche, en la mitad del campo. En las crónicas no se hizo referencia a las causas que la llevaron a esa trágica decisión. ¿La niña había sido abusada? Su entorno, sus padres, los maestros ¿ignoraban que estaba embarazada? Y, de saberlo, ¿la habrían castigado o asistido? Madre e hija, beba y adolescente, son, según las leyes de nuestro país, sujetos de derechos. Pero en esta historia estos parecen haber sido avasallados, no así los de la perra, que devino en émulo de otro famoso can mediático llamado Lassie.

Ser jóvenes y ejercer los derechos no es sencillo, sobre todo si los espacios de socialización y educación no los reconocen.

> En nuestra sociedad, la juventud está presente cuando es un problema, o es considerada como un problema. Más precisamente, la categoría "juventud" aparece en el discurso de documentos oficiales, en editoriales o publicaciones que expresan preocupación, o en tratados –supuestamente desinteresados– emanados de las ciencias sociales como aquellos que se van "fuera de los límites": resistiendo a través de rituales, vistiéndose de forma extraña, tomando actitudes bizarras, rompiendo reglas, botellas, ventanas, cabezas, haciendo públicos desafíos retóricos a la ley. (Giroux, 1994b)

El derecho a la educación, a la comunicación y a la participación forman parte de los derechos humanos de niños y adolescentes. Derechos que son, además, puerta de acceso a otros, también indelegables. Es indelegable que escuela, familia y medios los promuevan y velen por ellos.

La escuela fue, durante siglos, el ámbito mediante el cual la sociedad formaba a las nuevas generaciones. Juzgada por su rol reproductor[3] más que crítico, ha sido cuestionada durante

[3] La educación no puede reducirse a una transmisión basada en la repetición sino que debe ser un instrumento crítico para la emancipación y la transformación.

años por diferentes pensadores: por ejemplo, al ser alcanzada por el concepto del panóptico de Foucault, modelo de vigilancia y castigo (Foucault, 1976). Arquetipos que se desangran en la era digital, sostenidos por adultos nostálgicos que no terminan de asumir que "ni la escuela, ni los niños, ni las familias son idénticos a lo que eran tan solo unas décadas atrás. Ha habido un debilitamiento objetivo del poder, de la soberanía que la familia y la escuela ejercían", señala Juan Vasen, para más adelante afirmar que, "cuando la nostalgia nos fascina, nuestras posibilidades de obrar en el presente con eficacia se angostan". La nostalgia se convierte, entonces, en un lugar de amparo demasiado endeble para reconfigurar las erosionadas investiduras de autoridad y los adultos se sienten confundidos, con escaso margen para liderar una transformación. Con el objetivo de salir de esa situación es necesario "revisar las nostalgias que dificultan los duelos, por esas certezas, saberes, investiduras y soberanías perdidas" (Vasen, 2008).

Al escuchar a los jóvenes es posible asumir la fragilidad, a pesar de la cual el modelo se mantiene en pie. Un estudiante de una escuela pública de la provincia del Chaco, una de las más pobres del país, afirma:

> Lo que quiero es que se logre un marco de igualdad englobado por el respeto, que el alumno sepa que es alumno y que el educador sepa que es educador. Mi idea es que el alumno pueda expresarse con libertad y respeto; por ejemplo, que pueda plantearle al profesor que no comprende su manera de explicar y que el docente modifique su didáctica. Hoy en día, por temor a un profesor rígido, no se pregunta, no se entiende, no se aprueba.

Las demandas del joven chaqueño no parecen desmesuradas: ser tenido en cuenta, ser escuchado, ser respetado, son claves básicas para la formación de ciudadanos que participen en la vida cívica de manera activa y solidaria. En el presente,

la realidad escolar se transforma, y ellos a la escuela le piden coherencia. Si los derechos existen y son reconocidos, entonces deben ser tenidos en cuenta.

Según Balardini:

> La demanda de más y mejores oportunidades para todos los jóvenes supone la decisión de promover su protagonismo en la vida social, política e institucional a través de acciones sustentadas en la ética del diálogo y la escucha, estimulando el desarrollo de su autoestima, la creatividad y promoviendo una política de "igualdad en la diferencia". (Balardini, en prensa)

Tal vez porque *las pantallas* pertenecen al universo del consumo –vinculadas al entretenimiento y al mercado–, en tanto que la escuela es un actor del universo del acceso a derechos, los jóvenes no parecen estar dispuestos a demandar esas mismas reglas a las pantallas que, controversialmente, suelen poner en tensión los mencionados derechos –en contraposición con los reclamos que le hacen al sistema educativo formal–. ¿Acaso los derechos de niños y jóvenes son respetados cuando se los estigmatiza desde las pantallas, o se los vincula de manera recurrente a la violencia, los consumos o el delito? ¿O cuando apenas son consultados como fuentes al abordar temas que les incumben? ¿O cuando se los muestra estereotipados en las telenovelas para audiencias juveniles? ¿O tal vez ejercen su derecho a la comunicación o a la participación cuando suben a Youtube videos en los que se muestran a sí mismos maltratando a un docente o a un compañero? ¿Acaso participan cívicamente mediante las pantallas porque accedan al *chat*, al *msn* o a Facebook? Esas acciones, finalmente, ¿están ligadas a derecho o, más aún, buscan transformar –de alguna manera– un modelo que no los tiene en cuenta a la hora de ir a la guerra? Coincidimos con Aguaded y Contín cuando sostienen que

> entender los medios no es maldecirlos ni demonizarlos, sino todo lo contrario: descubrir sus virtudes, gozarlas y aprovecharlas, también defenderse ante sus vicios, sus manoseados estereotipos y sus encorsetados clisés que a veces simplifican a las personas hasta denigrarlas. (Aguaded y Contín, 2002)

Tanto las pantallas como las aulas tienen la capacidad de incorporar, de diferente modo, miradas, reflexiones y prácticas que reconozcan en la diversidad un plus que fortalece y distingue al ser humano. No son suficientes los discursos formales en los que por anticipado existe acuerdo, sino que es necesario develar los mecanismos sutiles por medio de los cuales se perpetúa la discriminación. Pequeños gestos son suficientes para engrosar el prejuicio: apodos o bromas racistas o la asignación de roles estereotipados según el género.

> En la discriminación y el uso de la diversidad cultural se altera con violencia moral el cuerpo del otro. Se produce un valor que causa dolor por extrañamiento, que por reiterado e inevitable se convierte en sufrimiento, que es preciso soportar porque no se tienen recursos para desprenderse de esa situación, llegando no pocas veces a aceptarlo como propio y adecuado. (Neufeld y Thisted, 1997)

Una de las vías más efectivas para desterrar la discriminación es el acceso a la información, ya que la desinformación es, en todo caso, su alimento.

No hay forma de garantizar los derechos de la infancia, si no es potenciando la capacidad crítica y las habilidades comunicativas. Por eso, no pueden considerarse políticas públicas de promoción de derechos aquellas que se limitan a exhibir coloridos afiches en las paredes de las escuelas, a las que asisten la discriminación o la falta de solidaridad. Y a las que, si no se la desarticula, antes o después, concurre la violencia.

10. SER NIÑO EN EL MUNDO DEL *COMPRAME*

¿Es frecuente el comercio de pieles tatuadas?
En Estados Unidos, Japón, Alemania,
se hace en muchos lugares.
Te hacen un tatuaje, lo sacan, encuadran
y te ponen piel de otro lado.
Por la piel entera pagan una fortuna.
SILVIA REISFELD

Sé que hay en tus ojos con solo mirar / que estás cansado de andar y de andar / y caminar girando siempre en un lugar. / Sé que las ventanas se pueden abrir, / cambiar el aire depende de ti, / te ayudará, vale la pena una vez más. / Saber que se puede, querer que se pueda / quitarse los miedos, sacarlos afuera, / pintarse la cara color esperanza, / tentar al futuro con el corazón.

Estos versos pertenecen a *Color esperanza*, una canción que hizo furor años atrás.

En declaraciones a una agencia de noticias, Diego Torres, el intérprete, aseveró que "*Color esperanza* ha tomado vida propia y se ha incorporado al mensaje de paz y de esperanza de muchos lugares del mundo porque, en definitiva, todos queremos que el mundo cambie y sea mejor que el actual". Ha sido este el tema tarareado, cantado, llorado por millones de seres humanos; incluso su melodía fue seguida por el Papa Juan Pablo II junto a miles de feligreses durante la visita que el pontífice realizó a España.

Cabe preguntarse qué factores determinaron dicha trascendencia. ¿Cuánto tuvo que ver la infinita reiteración del tema musical mediante múltiples frecuencias radiales –comerciales comunitarias, grandes o pequeñas– y de programas televisivos? ¿Ciertamente tiene vida propia o son las discográficas quienes sin barrera insuflan aliento a fuerza de construir comunidades de oyentes presas de esas emisoras? Y, de no ser así, ¿cuál es el grado de libertad que posee en la actualidad cada ciudadano para acceder a bienes culturales sin verse sometido a la parafernalia de un mercado que avanza adelgazando identidades en pos de un mercado transnacional? Y, en este escenario, ¿dimensionan padres y docentes el desafío que enfrentan en este campo en resguardo de los derechos de la infancia?[1]

En los años del arrasador éxito de *Color esperanza*, la producción de un programa radial de alcance nacional en la Argentina[2] convocó a escuelas de todo el país a enviar microprogramas producidos por niños y jóvenes para participar en un concurso de alcance nacional. De los múltiples objetivos que motivaron la iniciativa, algunos fueron: ponderar la existencia de proyectos de radio en las escuelas, conocer las herramientas con que contaban los docentes a la hora de incorporar la producción en el aula, indagar sobre el grado de autonomía de los estudiantes para elaborar discursos y argumentaciones, averiguar las temáticas que preocupaban a las comunidades y a los mismos estudiantes.

El concurso obtuvo respuesta y se constituyó en la iniciativa de mayor convocatoria organizada desde la radio. Cerca de cuatro mil microprogamas llegaron desde todas las provincias del país, de zonas urbanas y rurales, de escuelas públicas y privadas, de inicial a último año de escuela media y de todas las modalidades.

Entre tanto, la crisis económica y social[3] golpeaba duramente a la población. Según datos de la CTA[4] (Central de Trabajadores Argentinos), en octubre de 2001, el 55,6 % de los menores de 18 años eran pobres y prácticamente el 60 % de los pobres eran menores de 24 años. Sin embargo, un altísimo porcentaje de los miles de trabajos recibidos, en términos generales, mostraba de manera distante las dificultades de las familias, el desempleo, la crisis de la escuela, la desnutrición, el hambre y la pobreza. De alguna manera, una frontera invisible inhibía la oportunidad de transmitir cómo vivía cada comunidad esa dolorosa realidad desde la mirada de niños y jóvenes. Solo algunas producciones lograron testimoniar la profundidad de la crisis. En términos generales se limitaron a la lectura de titulares de diarios y de información provista por medios masivos. Generalmente quienes "hacían micrófono" intentaban imitar las voces de sus conductores preferidos de radio y televisión disfrazando sus propias voces.

[1] "Infancia es una categoría compleja y heterogénea, caracterizada por cierta pérdida de rasgos de homogeneidad y crecimiento de la segmentación social de la situación infantil, a partir de la polarización social, las diferencias en el espacio educativo al que se accede, las políticas públicas y la producción mediática y comercial combinado con la ausencia de consensos respecto de los modos de intervención para democratizar la situación de desigualdad planteada en el presente" (Carli, 2006). Todo esto hace que cada vez sea más difícil identificar a quiénes nos referimos cuando decimos "los niños". La pedagoga Graciela Frigerio se pregunta: "¿Quiénes son los niños reales? ¿De quién se habla cuando nos referimos a ellos? ¿Se trata del *infans* de la psicología y del psicoanálisis? ¿De la infancia definida por ciertas corrientes de la filosofía?". O, como interpela más adelante: "¿Se trata del niño de la pedagogía? ¿El que requiere supuestamente de una versión cada vez más didactizada del mundo de las ideas? ¿El niño confundido con la figura del escolar? ¿Se trata de la noción sociológica de la niñez? ¿De la llamada ficción jurídica de la minoridad presente en el derecho?" (Frigerio, 2008).

[2] El programa que conduzco, *Cátedra Libre*, se emite desde marzo del año 2000 por AM 870 Radio Nacional de la Argentina.

[3] La crisis de 2001 tuvo como detonante el "corralito financiero" dispuesto por el entonces ministro Domingo Cavallo, y desencadenó la renuncia del presidente Fernando de la Rúa. Esa etapa se vio marcada por el aumento de la pobreza, el desempleo y la movilidad descendente de grandes colectivos sociales.

[4] CTA – Instituto de Estudios y Formación (2002): "Argentina, comunidad en riesgo. Infancia, adolescencia y juventud en mayo de 2002", Claudio Lozano, Buenos Aires, mayo de 2002. Citado en Carli (2006).

En el caso de la selección musical la situación no fue muy diferente: resultaba complicado identificar en los microprogramas productos de la cultura local. *Color esperanza*, el tema cantado por Diego Torres, fue seleccionado por miles de estudiantes como himno de la crisis y cortina musical: estos lo incorporaban en una especie de dictadura musical que obturaba la difusión de voces locales y producciones juveniles autóctonas. La canción constituía un elemento prioritario de la agenda cultural de niños y jóvenes de zonas urbanas y rurales.

Dicho concurso es apenas reflejo de una maquinaria voraz que se evidencia en diferentes formatos y soportes. Tal es el caso de las producciones televisivas destinadas al mercado de la infancia y la pubertad, que se perfeccionan de manera constante con el fin de incrementar el consumo. El pedagogo crítico Henry Giroux examina –en distintos trabajos– una de las empresas más poderosas en el campo de consumos infantiles y afirma:

> Mientras es indiscutible que Disney provee tanto a niños como adultos el placer de ser entretenidos, su responsabilidad pública no termina ahí. Antes que ser vista como una esfera pública comercial que inocentemente distribuye placer a la gente joven, el imperio Disney debe ser visto como una empresa de hacer pedagogía y políticas activamente comprometida en el paisaje de identidad nacional y la "escolarización" de nuestros chicos. Esto no es para sugerir que hay algo siniestro detrás de Disney sino para señalar que es necesario tomar en cuenta el uso de fantasía, deseo e inocencia en afirmar intereses ideológicos particulares, legitimando relaciones sociales específicas, y dando a la memoria pública un sentido diferente. (Giroux, 1995)

Si bien los consumos promovidos desde las pantallas producen goce y una breve pero intensa satisfacción, a partir de ellos se van construyendo identidades y aprehendiendo modelos que se presentan acríticamente –entre los que no faltan estereotipos, valores ligados a la discriminación de diverso tipo, estigmatizaciones, etcétera–. Es necesario indagar quién brinda las herramientas para que los más jóvenes estén en condiciones de acceder[5] a, y disfrutar de, una oferta cultural variopinta que conlleve diversidad de propuestas. Y también quién garantiza que adquieran competencias que les permitan analizar, leer y apropiarse de lo que se les ofrece.

Escuela y familia tienen el desafío de comprender la complejidad del tema. En *Placeres inquietantes*, el mismo Giroux advierte:

> Los trabajadores culturales necesitan estar más atentos desde el punto de vista crítico a cómo se organiza el poder a través del enorme número de aparatos culturales que van desde las bibliotecas, cines y escuelas hasta los conglomerados de medios de comunicación de alta tecnología que ponen en circulación signos y significados mediante periódicos, revistas, anuncios, programación electrónica, máquinas, películas y programas de televisión. (Giroux, 1996)

Y alienta a docentes y padres a

> tomar seriamente el reino donde Disney enseña valores y vende bienes como un sitio de aprendizaje y contestación, especialmente para los niños. Esto significa, en último término, que aquellos textos que dominan la cultura de los niños, incluyendo las películas animadas de Disney, deben ser incorporados en las escuelas como objetos serios de conocimiento social y análisis crítico. (Giroux, 1995)

En América latina esta tendencia abreva en un mercado transnacional que husmea al acecho de nuevas presas para su

[5] Por *acceder* nos referimos tanto al acceso material a los bienes como a las posibilidades de análisis, comprensión y apropiación crítica de los mismos.

desarrollo. Producciones como *Rebelde Way*, *Floricienta*, *Chiquititas*, *Casi ángeles*[6] trabajan para que cada programa se transforme en una pantalla en la que todo, prácticamente, está a la venta. Discos compactos, ropa, calzado, accesorios, juguetes, golosinas, figuritas coleccionables, *blogs* interactivos, todo marca tendencia en un público que, hasta unas décadas atrás, era receptor de programas (tales como *Señorita maestra*, *La nena*, *Grande, pa*) de corte familiar sin aditamentos consumistas.[7]

Es posible pensar a la televisión

> como un nodo de la información: nadie ve televisión solamente sino que se ve televisión en un circuito integrado con otras tecnologías. La televisión es un nodo denso, con mucha capacidad de conectar. Así, *Rebelde Way* quizá no sea tan significativo para un chico por el contenido sino más bien por la cantidad de interacciones que le permite hacer. De *Rebelde Way* hay CD, ropa, *merchandising*, conversaciones posibles. Cuanto más se pueda multiplicar la conexión, más tiempo el estímulo puede ser alojado en el universo del espectador. [...] Esto nos habla de modalidades de recepción sumamente activas. (Corea y Lewkowicz, 2004)

Las invitaciones al consumo impulsadas desde las pantallas no son inocentes. Se amparan en el campo económico pero lo trascienden, involucran aristas psicológicas, sociológicas, antropológicas, históricas, éticas, educativas, identitarias.

Los cambios producidos en relación con la revolución de las tecnologías también tienen consecuencias en el campo de la infancia.

[6] Telenovelas producidas en la Argentina para una audiencia femenina e infantil, que suelen ser acompañadas por un número importante de bienes de mercadeo que se ofrecen desde la pantalla, y que incluye publicaciones, discos compactos, obras teatrales, vestimenta y accesorios de todo tipo, y de valores muy diversos que alcanzan a un amplio abanico social.

[7] Esto no implica que aquellos programas fueran una panacea; en su momento fueron también configuradores de pautas culturales: en síntesis, de formas de ver el mundo.

> La modernidad inventa la infancia definiendo una niñez ruda y a la vez indefensa, iletrada, que necesita ser educada y enseñada, para la cual instauró dos instituciones: la familia y la escuela. (Núñez, 1999)

¿Cuál es la vigencia de este esquema? ¿Qué lugar ocupan el mercado y los medios de comunicación? La consagración de los derechos del niño ha marcado un cambio en la concepción de infancia, que hoy es internacionalmente reconocida como sujeto de derechos; sin embargo, está claro que aún falta mucho recorrido para que ese sujeto realmente ejerza integralmente sus derechos. La pedagoga Sandra Carli aporta su perspectiva:

> La problemática del consumo y la figura del niño consumidor resultan una metáfora de la inclusión material o imaginaria, y no es antinómica de la figura del niño de la calle, en tanto el consumo supone también un horizonte imaginado, excediendo los procesos de identificación con los objetos, las posibilidades económicas de la apropiación del consumidor. (Carli, 2006)

La insatisfacción alcanza a cada individuo. Las marcas favoritas se cuelan en los anhelos de los diversos colectivos infantiles y se reproducen mediante segundas y terceras versiones que imitan tendencias líderes con la intención de hacerlos integrar en la maquinaria del *tener para ser y para pertenecer*.

Otro ejemplo de la decisión del mercado de avanzar sobre audiencias cada vez más jóvenes es el teléfono móvil. Existe un modelo destinado a niños de entre 6 y 12 años que cuenta con solo cuatro teclas, dos de ellas de acceso directo al teléfono del padre y de la madre. Además, las llamadas y los mensajes de texto, tanto de entrada como de salida, están limitados a los números que los padres determinen.

Al respecto, se lee en el *New York Times*:

> Si bien no es tan amigable como un osito de felpa, los fabricantes prometen una relación semejantemente cálida y cercana. Se jactan de la socialización, la salud emocional y las comodidades de la "paz mental" [...]; el año 2006 fue el punto culminante cuando la industria empezó a enfocarse no solo en los adolescentes y adultos sino también en los preadolescentes –niños entre la niñez media y la adolescencia, regularmente entre ocho y doce años de edad– e incluso niños de apenas cinco. Empezaron a aparecer en el mercado brillantes nuevos teléfonos "infantiles" que pueden marcar rápidamente al abuelo y la abuela con un clic de un botón. (Carvajal, 2008)

Este proceso de mercantilización de la infancia toma más vigor en la última década del siglo XX:

> Los chicos son visualizados como agentes económicos. Ellos mismos son quienes inciden, deciden, compran y gastan dinero. El mercado consolida un proceso por el cual el consumo se convierte en un acto social de pleno derecho durante la infancia [...]. La televisión se convierte paulatinamente en un catálogo de juguetes muchas veces velado para la mirada infantil [...]. Sin embargo, la función cultural principal de la televisión no es la que reconoce el mercado a simple vista: su misión no es promocionar productos sino volverlos "deseables" y "posibles" para el mundo infantil. La televisión construye relatos y fantasías que los productos circulantes en el mercado ayudan a reproducir y recrear en el patio de la escuela o a la hora de la siesta [...]. Este es el aporte de la televisión: colaborar en la construcción de los marcos de referencia en base a los que algunos productos serán deseados, usados y otros tantos rechazados u olvidados. (Minzi, 2003)

Joan Ferrés sostiene que la televisión

> produce sus mayores efectos socializadores en las capas sociales y culturales más débiles. En consecuencia, los niños son una de las presas más fáciles e influenciables del medio. Y la falta de educación incrementa el riesgo de manipulación, ante todo porque, a menor educación, más ocio incontrolado y, por lo tanto, más tiempo de exposición al medio; pero también porque la educación proporciona pautas para un consumo racional y crítico. (Ferres, 1994)

Los niños asisten a clase en las pantallas. Pero esos saberes se construyen de manera inconexa y acrítica. Entonces, cuando llegan a la *otra escuela –la que no se enciende en casa–*, con gran cantidad de conocimientos ya adquiridos, es necesario "situar ese cúmulo de conocimientos y experiencias dentro de un contexto social e histórico más amplio" (Buckingham, 2005).

La noción de infancia, como hemos dicho, se construye en virtud de transformaciones sociales y culturales más amplias que la incluyen. Uno de los mayores logros del siglo XX fue el reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho. Es impostergable que en el siglo XXI ese enunciado se materialice brindando a cada niño las herramientas para que esté en condiciones de manejarse en un marco de dignidad y justicia; y, para lograrlo, es imprescindible que los adultos se responsabilicen en términos éticos y se hagan cargo del desafío.

11. CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS JUVENILES

Tenemos que transmitirles a los niños
nuestra expectativa de que en ellos estamos nosotros,
nuestros sueños de un mundo mejor
y que son nuestra propia contigüidad.
SILVIA BLEICHMAR

El sociólogo Marcelo Urresti relata en una entrevista:

> Algún tiempo atrás, con una compañera de Unicef, hacíamos un ejercicio: siempre que se robaba a alguien, las primera preguntas que se hacían eran "¿Era joven? ¿Cuántos años tenía?". Era extraño eso, porque nunca nadie decía "¿Era mujer? ¿De qué color tenía el pelo? ¿Corto o largo? ¿Te fijaste si le faltaba una mano?". No, no. Siempre la pregunta era y es: "¿Cuántos años tenía?". Porque estaba presupuesto en el consenso de que son jóvenes los que roban. Y eso se impuso. Es parte de la verdad, sin dudas, pero no es toda la verdad. (Urresti, 2008)

Y es a partir de esta "parte" desde donde se construyen los estereotipos.

En tiempos en que millones de jóvenes se incorporan a las filas de los excluidos del mercado, resulta oportuno señalarlos como "chivos expiatorios", ligándolos a la violencia y constituyéndolos como el símbolo de la amenaza social. Las cifras

muestran que niños y jóvenes son principalmente las víctimas de esa violencia: según la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 5,7 millones de niños realizaban trabajos forzosos o en condiciones de servidumbre en el año 2000; 1,8 millones estaban atrapados en la prostitución y la pornografía; y 1,2 millones fueron víctimas de la trata. En dieciséis países en desarrollo analizados en una Encuesta Mundial sobre la Salud que se realizó en las escuelas, el porcentaje de niños en edad escolar que informaron haber sufrido abusos verbales o físicos en la escuela durante los treinta días precedentes oscilaba desde un 20 % en algunos países hasta un 65 % en otros.[1]

En un estudio reciente del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), más de la mitad de los estudiantes encuestados señalan la escuela como el principal espacio en el que sufren discriminación. Las causas señaladas son: los rasgos físicos (53 %), la posición económica (19 %), el color de la piel y la edad (17 %), respectivamente. Otros jóvenes también mencionaron la calle y, en menor medida, los bares, discotecas, restaurantes y espectáculos, como lugares donde se sintieron discriminados.

Otro informe, *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*, publicado por la Comisión Económica para América latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ),[2] analiza los vínculos entre los jóvenes y la cohesión social, entendida tanto como las estructuras e instituciones que facilitan la inclusión social (educación, empleo, protección social) cuanto como el sentido de pertenencia a la comunidad. Según el estudio, los jóvenes latinoamericanos tienen más educación y menos empleo; más información, pero menos poder; más consumo simbólico, pero menos consumo material; más expectativas de autonomía, pero más dificultades para formar hogares propios.

Un promedio de 69 % de los jóvenes latinoamericanos dice sentirse discriminado, cifra particularmente alta en la República Dominicana (84 %), Ecuador (81 %) y Bolivia (79 %); más del 20 % afirma que se siente discriminado por ser pobre. Poco más del 35 % de los jóvenes en la región vive en la pobreza, y otro 11,4 % en situación de indigencia. Un 10,9 % de la juventud se siente discriminada porque no cuenta con suficiente educación.

El informe señala que la educación como palanca de movilidad social no funciona igual para todos los jóvenes. Los que tienen menos probabilidades de concluir la enseñanza secundaria son los jóvenes cuyos padres no terminaron la enseñanza formal, los de origen indígena, los afrodescendientes, los residentes en zonas rurales y los que gozan de menor bienestar material. Menos del 20 % de los jóvenes consultados cree que se puede confiar en la mayor parte de las personas y, en países como Brasil y Nicaragua, la desconfianza hacia quienes los rodean es en extremo alta (95 % y 89 %, respectivamente).

A pesar de la obligación que marca la ley de reconocerlos como sujetos de derecho, millones de niños y jóvenes no logran que sus vidas sean tenidas en cuenta como prioridad en el diseño de políticas que los fortalezcan y les brinden autonomía. Ministros, jueces, docentes, adultos en general creen tener autoridad para, en el mejor de los casos, hablar por ellos y, en el peor y más habitual, condenarlos. Los medios aportan lo suyo reforzando estereotipos, "recurso eficaz para conseguir el éxito fácil porque supone una simplificación de la realidad, y para el espectador es más cómodo decodificar lo simple que lo complejo" (Ferrés, 1994).

Los medios únicamente potencian la perversidad de un sistema que no solo castiga a estos sujetos al nacer (con penas como el hambre, la desnutrición, la falta de modelos, el abuso) sino que desde la construcción de las noticias se los ubica fren-

[1] Estos datos están disponibles en <http://violencestudy.org>.
[2] El informe completo puede encontrarse en <http://www.eclac.cl>.

te a un espejo deformado en el cual no se refleja oportunidad de fuga hacia un futuro mejor. Este, mirado desde el discurso hegemónico, parece estar predeterminado por un presente atravesado por violencias –reales e imaginarias– cuyas fronteras se desdibujan y se funden. En sus discursos, en términos generales, muestran a los jóvenes *planos*, como figuritas recortadas, sin espesor; no se percibe en ellos densidad, ni complejidad ni historia alguna y en esa simplificación se los termina clasificando en *buenos y malos, sometidos o transgresores* y, en última instancia, en *incluidos e irreversiblemente excluidos*.

> Lo que tenemos entonces, con alguna excepción, es un acercamiento al mundo de la juventud básicamente preocupado por la violencia juvenil, por el joven violento, pandillas, bandas... Lo que nos devela que la preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos y por el cuestionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se mete a sí misma para seguir creyendo en una normalidad social que el descontento político, la desmoralización y la agresividad expresiva de los jóvenes están desenmascarando. (Martín Barbero, 1998)

Aunque la violencia extrema contra la infancia puede ocupar los titulares de las noticias, lo cierto es que para muchos niños la violencia forma parte de su cotidianidad. Rossana Reguillo sostiene:

> Cuando la sociedad no encuentra cauces para la participación, es fácil que los medios dejen de ser precisamente eso, "medios", y se conviertan en actores de peso completo, que se erigen en jueces, en árbitros, cuyas construcciones del acontecer tienen efectos reales sobre la sociedad contemporánea. (Reguillo Cruz, 2000)

En ese contexto, ¿es posible desarticular el mito de la violencia ligada a la juventud, especialmente a la juventud pobre?

Sí lo es, bajo determinadas condiciones. El primer paso para lograrlo es comprender cómo se construyó. Según Marcelo Urresti, el foco de atención represiva

> empieza a *juvenilizarse* en los años 60 y 70, cuando vuelve a aparecer, en contra de las dictaduras en ese momento, una cierta efervescencia política de los jóvenes. Entonces comienza el señalamiento del joven: a partir de entonces, el principal sospechoso es joven, ese joven que es subversivo, con ideas políticas extranjeras o extranjerizantes, un joven sin arraigo y sin moral, capaz de cualquier cosa. La matriz en el fondo es siempre la misma: es alguien que, por más que esté adentro, viene siempre de afuera. En los años 80, una vez que se desarticula completamente la amenaza que eso podría representar –la represión del proceso claramente se orienta en ese sentido–, queda un vacío en la acción represiva de la policía, porque no está muy claro quién es ese enemigo del orden general. Con el tiempo, ese espacio es llenado con todas las letras por el joven de sectores populares, marginal, vinculado con la droga y con las armas. (Urresti, 2008)

Según el investigador, podría decirse que el joven es

> una *figura "exquisita"*, desde el punto de vista policial, porque tiene todos los elementos negativos: es joven, por lo tanto, le temen los niños y le temen los adultos; es pobre, por lo tanto, es un virtual expropiador; está vinculado con las drogas, por lo tanto, es alguien que no tiene posesión de sus plenas facultades; y tiene armas, por lo tanto, es violento. El resultado es que hay que actuar y con urgencia. (Urresti, 2008)

En síntesis, la construcción de la tríada *joven, pobre, delincuente* se basa sobre la necesidad de tener un caudal de población como amenaza, que sirva de fundamento para la construcción del discurso de la inseguridad. Así se produce un doble

movimiento que, al mismo tiempo que deja a los jóvenes más pobres en mayor nivel de indefensión, los aísla del resto de la sociedad que, cada vez que se cruza con un joven pobre, lo asocia inmediatamente a la delincuencia. Así se construye la espiral que condena a muchos jóvenes a situaciones de vulneración de sus derechos bajo el argumento de una supuesta identidad delictiva.

Esta construcción de estigmas, que hoy atraviesa a jóvenes pobres pero antes alcanzó a estudiantes y mañana se dirigirá a otros, tiene componentes a los que Wacquant[3] describe como

> los intereses creados, las cárceles privadas, la generación de compañías de seguridad privadas, que evidentemente lucran con todo esto, que después cotizan en bolsa y que sus acciones suben cuando sube la sensación popular de inseguridad, porque aumenta la necesidad política de responderle a eso rápidamente, y se va generando una agenda, va asignando una parte del presupuesto del Estado que después se gasta en eso. Y obviamente estamos ante la visión paranoica de un poder que termina construyendo aquello que ve. (Urresti, 2008)

Al comprender que, antes que victimarios, son víctimas, es posible comenzar a "deconstruir el discurso que ha estigmatizado a los jóvenes, a los empobrecidos principalmente como responsables del deterioro y la violencia" (Reguillo Cruz, 2000). Para lograrlo hace falta implementar, en diferentes niveles, acciones que reviertan las condiciones materiales y desarticulen estereotipos: desde las políticas públicas, se debe garantizar el ejercicio de derechos; desde los medios de comunicación,

[3] Loïc Wacquant es profesor de sociología en la Universidad de California, Berkeley, e investigador en el Centre de Sociologie Européenne, en París. Es cofundador de la revista interdisciplinaria *Ethnography*. Ha publicado varios trabajos sobre desigualdad urbana, dominación racial, estados policíacos en las principales metrópolis capitalistas y teoría sociológica. Entre sus libros se destacan *Las cárceles de la miseria* y *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad*.

comprender que las pantallas pueden ser medios integradores y pueden "contribuir a la formación de una sociedad más humana y pluralista ayudando a niños a asumir la realidad en toda su complejidad" (Ferres, 1994); desde las familias y los vínculos humanos interpersonales y desde la escuela, acompañar la formación de miradas críticas, promover el análisis de mensajes, estimular la responsabilidad individual en el respeto y la valoración del diferente; construir puentes que permitan escuchar a los jóvenes y de ese modo estar en condiciones de guiarlos.

12. JÓVENES Y PROTAGONISMO SOCIAL

Nuestros años de infancia constituyen
los años de verdadera vida.
JANUSZ KORCZAK

Mis alumnos dejaron de soñar, se lamenta la directora de una escuela rural de frontera del norte argentino cuyo horizonte abraza la costa brasileña. Describe con una frase punzante la dificultad que manifiestan sus alumnos frente a un ejercicio que consiste en modificar el final de un cuento. Una actividad que no parecía difícil, sino más bien divertida y esencialmente creativa, se había transformado en un espacio de opresión, prácticamente una cornisa en la que se ponen en juego hábitos inexistentes en la vida cotidiana de esos estudiantes.

Pintando su aldea o, mejor dicho, su pequeñísima escuela rural, la directora, sin saberlo, sintetiza un complejo escenario que comparten millones de adolescentes y jóvenes en el mundo. Cada mañana cuando sus alumnos amanecen perciben que, difícilmente, habrá propuestas culturales estimulantes ni posibilidades de acceder a estudios terciarios. Sin duda, varios migrarán buscando otro horizonte, la mayoría tendrá que encontrar maneras de sobrevivir y formarse en condiciones adversas.

Las novedades que llegaron a la comunidad, se lamenta la directora, son, en última instancia, las que traen consigo los consumos de sustancias que antes veían pasar y que hoy, reconoce, se han instalado en la cultura de los jóvenes.[1] Profesionales de diferentes campos académicos corroboran su palabra. Desde la sociología Maristella Svampa apunta:

> Los jóvenes constituyen el sector más vulnerable de la población pues vienen sufriendo los múltiples efectos del proceso de desinstitucionalización (crisis de la escuela, crisis de la familia), así como la desestructuración del mercado de trabajo en los últimos quince años. Seis de cada diez jóvenes son pobres (Alerta Argentina, 2004)[2] y en algunos casos son la segunda generación de una misma familia que se desarrolla en la inestabilidad laboral, incluso con un fuerte desdibujamiento de la noción de existencia de derechos sociales. (Svampa, 2005)

En ese contexto, la psicoanalista Silvia Bleichmar sostiene que "El problema de nuestro país no es que se acabaron los proyectos sino que se acabaron los sueños sobre los cuales instalar los proyectos" (Bleichmar, 2004).

El desasosiego de los jóvenes trasciende fronteras, no se limita a países en desarrollo ni se circunscribe a zonas rurales ni urbanas. En los sueños de los jóvenes las promesas no pueden garantizar realidades florecientes ni siquiera mediante la educación. En diferentes países la situación de la juventud muestra costados dolorosos. En América Central, la población se siente

[1] La deserción escolar temprana; el desempleo, inactividad o informalidad en el lugar de trabajo; el consumo / abuso de drogas y accidentes de tránsito; la conducta sexual riesgosa, paternidad temprana y VIH/SIDA; poca participación cívica, delincuencia y violencia son motivo de especial preocupación en la Argentina (Banco Mundial, 2008).

[2] El *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Argentina* fue presentado en la Tercera Consulta Latinoamericana sobre Defensores/as de Derechos Humanos, San Pablo, Brasil, 25-27 de agosto de 2004.

atemorizada por las maras;[3] en los suburbios de París grupos de jóvenes, en su mayoría inmigrantes, incendian automóviles a modo de protesta ante leyes que los alejan del mundo del trabajo; en varios países se conocen situaciones de extrema violencia, como la muerte de un estudiante a manos de la policía en Grecia,[4] que movilizó a la comunidad educativa en revueltas callejeras. Es frecuente, entonces, escuchar hablar de jóvenes violentos, de violencia en la escuela, de escuelas violentas, etcétera.

Pero esta perspectiva es sesgada. Néstor García Canclini señala algunas pistas para pensar estos aspectos desde un criterio más amplio:

> A las nuevas generaciones se les propone globalizarse como trabajadores y como consumidores. Como trabajadores, se les ofrece integrarse a un mercado liberal más exigente en calificación técnica, flexible y por tanto inestable, cada vez con menos protección de derechos laborales y de salud, sin negociaciones colectivas ni sindicatos, donde deben buscar más educación para finalmente hallar menos oportunidades. [...] [Y sostiene que] el presente y el futuro de los jóvenes se configuran entonces como el de muchos otros, al modo de un paisaje desencantado. Pero no para todos idéntico, como sabemos. Una diferencia clave pasa por los modos en que las nuevas generaciones se conectan o quedan desconectadas. Para decirlo de otro modo,

[3] *Mara* es el nombre con que se conoce a grupos de jóvenes migrantes que viven sometidos a condiciones de marginalidad. En Honduras, con una población de unos 7 millones, se estima que hay unos 40.000 mareros. En El Salvador, con 6,5 millones de habitantes, hay unos 20.000. En Guatemala, se calculan unos 6.000. En México hablan de otros 40.000. En Estados Unidos, 100.000. De todos modos, algunos advierten que estas cifras también son utilizadas por los gobiernos de turno para atemorizar a la población y ganar rédito político. "El problema es grave, pero hay que tener cuidado: las maras son el nuevo enemigo que agitan para distraer de los verdaderos problemas que padece la juventud en toda América latina", advierte Gustavo Zelaya, de la ONG Casa Alianza (Sierra, 2005).

[4] El hecho sucedió en diciembre de 2008 y tuvo amplia difusión en los medios de comunicación.

según aprendan a presentar sus preguntas y demandas del modo adecuado en los nuevos escenarios. (García Canclini, 2004)

Al recorrer escuelas rurales y urbanas se escucha a los docentes preocupados por la violencia cotidiana a la que se somete a los jóvenes y que, muchas veces, estos replican en el ámbito escolar. No son *jóvenes atroces*, como titulan algunos noticieros, sino, más bien, jóvenes que, en ciertos casos, reproducen violencias sociales que los implican hoy y les niegan un futuro mejor. Esto se da en "una atmósfera instalada que tiende a 'culpabilizar' a los sujetos individuales de la precariedad de sus propias vidas" (Reguillo, 2008a). "La violencia que protagonizan los jóvenes, ya como víctimas, ya como victimarios, debe ser calibrada en el contexto de los proyectos sociopolíticos y los modelos económicos contemporáneos" (Reguillo, 2008b).

Adolescentes y jóvenes habitan un mundo hostil y complejo cuya densidad, sin embargo, parece adelgazarse frente a un modelo al cual el sociólogo George Steiner denomina "cultura casino" y cuyas características son la insatisfacción y la vacuidad. Crecen en la cultura de lo efímero, del *zapping*, del *videoclip*, de la noticia urgente, pero rápidamente olvidada. En ese contexto presente y futuro también adelgazan su sentido.

Un informe de la Fundación Joseph Rowntree (Carvel, 2002) pone en cifras hasta qué punto muchos dejaron de soñar:

> El número de jóvenes que padecen depresión se ha multiplicado en doce años, toda vez que cientos de miles se encuentran excluidos de niveles crecientes de educación y prosperidad. [...] Cuando los nacidos en 1958 respondieron un cuestionario sobre su salud mental en 1981, el 7 % mostraba una tendencia a la depresión no clínica. La cifra equivalente para la cohorte de 1970, entrevistada en 1996, era el 14 %. Los análisis sugerían que el incremento se hallaba ligado al hecho de que el grupo de los más jóvenes había crecido con más experiencia de desempleo.

En la Argentina las cifras no difieren en mucho de las presentadas en este estudio. Si bien no hay guarismos oficiales sobre suicidios, se estima que el 25 % ocurre entre los 15 y los 25 años. Uno de los pocos estudios científicos disponibles en nuestro país demostró que el 11 % de los adolescentes argentinos pensó o intentó suicidarse. La Pampa comparte con Santa Cruz las tasas más altas de suicidio en el país. La investigación realizada incluyó a 1297 varones y mujeres, de 12 a 20 años, en distintas provincias, que respondieron un cuestionario sobre factores de riesgo de pensamiento y comportamiento suicida, como la desesperanza, la baja autoestima, la incapacidad de enfrentar emociones, la soledad y el abatimiento. Destaca Casullo que la adolescencia es "una franja etaria muy relacionada con el consumo de drogas, la pérdida de valores, la falta de un proyecto de vida y una gran exposición a mensajes y productos culturales que hablan de que ya nada tiene sentido" (Czubaj, 2007).[5]

En el noroeste de la provincia de Santa Cruz, a 680 kilómetros de la capital provincial, se erige General Las Heras, una localidad petrolera conocida como "la capital del suicidio adolescente". Allí, entre 1997 y el año 2000, al menos 22 personas, en su mayoría adolescentes, se quitaron la vida. Es una población pequeña que, hasta la privatización de la petrolera YPF, en 1992, tenía unos 7 mil habitantes más que los actuales 9300. Las Heras tiene 14 manzanas de ancho. La información oficial dice que solo el 5,36 % de la población tiene instrucción terciaria o universitaria. Leila Guerrero, en su libro *Los suicidas del fin del*

[5] Testimonio de la doctora en psicología Martina Casullo. *La Nación* (10/09/2007).

mundo, describe a los personajes que conoció en su viaje como individuos cruzados por el empuje del "querer ser alguien" y frenados por el tedio, la soledad histórica y la violencia intrínseca de una ciudad sin cines, librerías, quioscos ni lazos sociales fuertes, donde la muerte violenta se escabulle entre los hechos comunes de todos los días.

El panorama descripto es complicado y urge analizar las múltiples tensiones que se ponen en juego con el fin de diseñar y poner en marcha estrategias que permitan construir nuevos escenarios de esperanza para los jóvenes tanto a nivel micro como macro. El informe *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias* (CEPAL - OIJ, 2007) brinda elementos para el análisis y la comprensión del problema. Sostiene que los jóvenes viven con mayor dramatismo que el resto de la población una serie de tensiones o paradojas, algunas de las cuales reseñamos aquí. A saber, la juventud goza de más acceso a educación pero menos acceso a empleo; goza de más acceso a información pero menos acceso a poder; es que, si bien los jóvenes manejan e intercambian más información que otros grupos etarios, no es menos cierto que se sienten poco representados por el sistema político, y estigmatizados como disruptores por los adultos y las figuras de autoridad. Una tercera tensión se produce porque la juventud cuenta hoy con más expectativas de autonomía pero menos opciones para materializarla; están más socializados en nuevos valores y destrezas, pero más excluidos de los canales para traducirlos en vidas autónomas y realización de proyectos propios. Esta tensión acrecienta la crisis de expectativas de los jóvenes. Una cuarta tensión o paradoja se funda en que los jóvenes se hallan mejor provistos de salud pero menos reconocidos en su morbimortalidad *específica*, dado que viven un contraste entre buena salud y riesgos sanitarios poco cubiertos. Tanto desde la perspectiva de la atención hospitalaria, como de la prevención de riesgos, la juventud enfrenta un vacío. Una quinta paradoja o tensión la constituye el hecho de que los jóvenes son

más dúctiles y móviles, pero al mismo tiempo más afectados por trayectorias migratorias inciertas.

Una sexta reside en que los jóvenes son *más cohesionados hacia adentro, pero con mayor impermeabilidad hacia fuera*; los nuevos patrones de consumo cultural de la juventud, sobre todo en relación con la industria audiovisual, provee de íconos y referentes que permiten a gran parte de este grupo etario generar identidades colectivas y participar de universos simbólicos. Si bien estos referentes de identidad pueden ser cada vez más efímeros y cambiantes, hacen de la juventud un actor de gran creatividad cultural. Pero, por otra parte, se trata de identidades poco consolidadas, fragmentarias, a veces bastante cerradas, que contrastan con las crecientes dificultades para armonizarse con el resto de la sociedad, particularmente con la población adulta y las figuras de autoridad. Ejemplo de ello son las distancias que separan a la cultura juvenil de la cultura de la escuela. De manera que, a veces, la inclusión hacia adentro va tensionada, en términos de valores e identidad, con exclusión hacia fuera.

Otra paradoja se da entre la expansión del consumo simbólico y la restricción en el consumo material. A medida que se expande el consumo simbólico (por mayor acceso de la juventud a educación formal, medios de comunicación, mundos virtuales y a los íconos de la publicidad), pero se estanca el consumo material (porque la pobreza juvenil no se reduce y se restringen las fuentes de generación de ingresos), se abren las brechas entre expectativas y logros. Una última tensión, que resume buena parte de las anteriores, permite contrastar autodeterminación y protagonismo, por una parte, y precariedad y desmovilización, por otra (CEPAL – OIJ, 2007).

La reseña que acabamos de presentar deja al descubierto la gran cantidad y diversidad de tensiones y paradojas por las que se ven atravesadas las trayectorias juveniles, y da cuenta de la ingente tarea que queda por delante. Pero también muestra el

enorme potencial que reside en ellos y la oportunidad de los países de sumar esas voces a la polifonía social.

Escuchar a los docentes de barriadas del conurbano bonaerense o de zonas rurales muestra la deuda pendiente. Hablar con los adolescentes y jóvenes nos hacen ver cuán viva mantienen la capacidad de soñar. "A los pibes hay que darles belleza. Para poder apreciar, cuidar, saber recibir y saber dar. No es solo darles comida y techo", dice Alberto Morlachetti,[6] creador de la Fundación Pelota de Trapo, sabiendo que los chicos de Avellaneda con los que trabaja necesitan mucho más.

Para decidir hacia dónde acompañamos a nuestros niños y jóvenes es impostergable promover comunidades e instituciones más participativas y democráticas, capaces de entender las problemáticas infantojuveniles para encaminar sus capacidades hacia el conocimiento, el pensamiento y la creatividad. De lo contrario, les cerramos la oportunidad de participar en la vida comunitaria de modo creativo y solidario. Condenados a morir, los niños de Janusz Korczak[7] dejaron como legado su bandera verde y un mensaje: el desafío de luchar por un mundo mejor. Para lograrlo, es preciso reconocer que los niños son mucho más que las mujeres y los hombres de mañana. Son gente que existe, siente y sufre, aquí y ahora (Bacher, 2004).

Los jóvenes están atrapados en laberintos plagados de senderos perversos e injustos. Pero un laberinto tiene salidas. Para

[6] Declaraciones al diario *Clarín*, 12/06/2005.

[7] Janusz Korczak. De origen judío, nació en Varsovia en 1878 y durante la ocupación nazi se resistió al ofrecimiento de amigos cercanos para sacarlo del país. Precursor de los derechos de la infancia. Soportó el hambre y la discriminación al lado de los niños del orfanato que dirigía y a los que acompañó en los guetos formados por los alemanes. Frente a la adversidad, consagró la *bandera verde*, símbolo de esperanza al cual los niños prestaron juramento de "cultivar el amor hacia los seres humanos, por la justicia, la verdad y el trabajo". Poco después, fueron obligados a caminar desde el orfanato a las vías del tren para ser trasladados al campo de exterminio de Treblinka, donde morirían más tarde. Korczak marchaba al frente, tomando de la mano a dos pequeños. Los huérfanos marchaban tras él, en hileras de cuatro, cada uno con su bandera verde.

encontrarlas es menester que los adultos se hagan cargo del desafío y los acompañen en su búsqueda. Para ello es imperioso que se definan políticas de Estado integrales destinadas a fortalecerlos y que se asignen recursos para su instrumentación. Entre tanto la escuela sigue siendo un espacio (debilitado, es cierto), pero central en el cual millones de jóvenes pueden encontrar herramientas para construir nuevos y mejores caminos.

13. NUEVAS ESCRITURAS: ¿NUEVOS APRENDIZAJES?

Los límites de mi lenguaje
son los límites de mi mundo.
LUDWIG WITTGENSTEIN

Diversos especialistas se escandalizan a la hora de ponderar las lecturas por las cuales transitan y las escrituras que producen niños y jóvenes. Sostienen que son *escasas*, *rudimentarias*, *magras*. Se rasgan las vestiduras y atribuyen la responsabilidad a los medios de comunicación, a las nuevas tecnologías, a los *blogs*, *chats*, mensajes de texto. No toman nota con el mismo énfasis ni del vaciamiento del lenguaje que se impone desde ámbitos menos tecnológicos (como, por ejemplo, las promesas incumplidas por políticos inescrupulosos) ni de la falta de libros en los anaqueles de las bibliotecas de muchas casas y escuelas. Para que los estudiantes comprendan su sentido y el poder que puede ejercer la palabra es necesario generar espacios de sensibilización, de reflexión en torno del tema. ¿Desde qué ámbitos esto se favorece para que los estudiantes anhelen poseerla y, más aún, enriquecerla?

Lengua y lenguaje son puentes y herramientas para lograr el entendimiento e incidir en la transformación social. La lengua nos constituye:

> Es uno de los factores más fuertes de cohesión social, política, cultural e histórica de una comunidad humana y uno de los más sólidos bienes comunes participativos. En esa lengua están escritos su constitución política, sus leyes, los acuerdos, los convenios de trabajo, los pactos internacionales, las sentencias judiciales. (Barcia, 2008)

Pero si los recursos simbólicos y abstractos que la componen se van desintegrando, ¿dispone el ser humano de capacidad para comunicarse? Y, finalmente, ¿quieren las elites políticas y económicas dar la palabra a los colectivos más vulnerables y arriesgarse a que dispongan de competencias que les permitan resistir a sistemas de exclusión?

Estamos frente a tecnologías del conocimiento y la comunicación que afectan la forma en que sentimos y pensamos, lo cual ha creado un nuevo ambiente comunicacional que modifica o añade posibilidades a nuestra manera de percibir y vivir el mundo (Quiroz, 2003). Por eso resulta insoslayable comprender que el riesgo no reside tan solo en que el lenguaje se empobrece, sino en que esta pauperización anticipa la anorexia del pensamiento. El tema es ríspido, multifacético, enmarañado. Y, sobre todo, apasionante. Cuando lengua y lenguaje no están presentes, cuando se los anula o se los niega, lo que se inhibe es la capacidad de controlar impulsos y, entonces, la violencia se filtra en las fisuras de la incapacidad de comunicación. Poner palabras a los conflictos permite desarticular esa violencia y superarlos.

> Cuando el adolescente es privado de la conciencia y del goce de la palabra, se siente triplemente inerme, destituido del lenguaje, del contacto con el otro y del contacto consigo mismo. Cuantas menos palabras posee, más ataráxico, apático e indiferente se vuelve; la violencia física es entonces la expresión más común de la castración verbal. (Bordelois, 2005)

En la actualidad los nuevos soportes tecnológicos invitan a los jóvenes a crear códigos de comunicación que estos adoptan –en algún sentido– lúdicamente. Si bien las transgresiones lingüísticas suelen ligarse al deseo de confrontar con el modelo existente (recurrieron a ese recurso paracultural artistas, poetas, escritores), lo cierto es que hoy estos nuevos códigos se parecen más a una respuesta a las normas del mercado que a actitudes emancipatorias.

En el caso del "chateo" y de los mensajes de texto, es posible pensar el uso que hacen los más jóvenes del lenguaje desde otra perspectiva, si se considera la posibilidad de estar frente a una creación colectiva en la cual los adolescentes indagan en los límites del lenguaje. Tal vez, conjeturaba una lingüista, es posible percibir hasta qué punto un lenguaje puede adquirir velocidad sin perder identidad.

> Uno de los temas recurrentes de aquellos que critican a los medios audiovisuales es cuánto los niños han perdido (y no solo los niños...) la capacidad de atención al texto escrito y el hábito de leer. Si bien esto es cierto, el lamento no contribuye a entender el problema. Plantearlo como prácticas complementarias termina favoreciendo el proceso educativo. Lo interesante a precisar es dónde están las diferencias: "leer" un texto enfrenta al lector a un mundo abstracto de conceptos e ideas que pasa por difíciles operaciones analíticas y racionales de comprensión, interpretación y memorización. "Ver" imágenes en una pantalla enfrenta a las personas a un universo concreto de objetos y realidades, que demanda una decodificación automática, instantánea, que se cuela sin dificultades. (Quiroz, 2003)

La televisión se impone desde el afuera. La letra escrita, en cambio, exige un esfuerzo de penetración (Ferrés, 1994). Los nuevos usos del lenguaje ponen en tensión los consumos culturales de los jóvenes, sus lecturas, sus escrituras, su pensamiento y su capacidad de actuar e interactuar con otros e inter-

pelan a la escuela atravesada por los medios y por sus propios lenguajes.

Según Martín Barbero:

> La actitud defensiva de la escuela se limita a identificar lo mejor del modelo pedagógico tradicional con el libro y anatemizar el mundo audiovisual como mundo de la frivolidad, de la alienación y la manipulación; a hacer del libro el ámbito de la reflexión, el análisis y la argumentación, frente a un mundo de la imagen hecho sinónimo de emotividad y seducción. Ojalá el libro fuera en la escuela un medio de reflexión y de argumentación y no de lecturas canónicas y de repeticiones estériles. Pero lamentablemente no lo es.[1] (Martín Barbero, 2004)

En ese contexto, sería deseable que, en lugar de confrontar sistemáticamente con los medios, se amplíe la oferta cultural escolar, que los textos inunden las clases, las casas, los escritorios de niños, jóvenes y adultos, que las pantallas incluyan la palabra de los estudiantes, que se analice con ellos la trascendente función de la lengua en las sociedades civilizadas. Para poner freno al vaciamiento de la palabra, que no se limita al uso que los adolescentes hacen de ella en el "chateo", sino que se extiende al que hacen los adultos en contextos cotidianos y mediante el cual construyen el mundo que los rodea.

En nuestra sociedad la palabra, muchas veces, engaña, traiciona, enferma. Desde el mundo adulto se enuncian promesas

[1] Martín Barbero aporta una investigación hecha en Cali que indica que la inmensa mayoría de la gente identifica libro con tarea escolar, de manera que, una vez terminado ese período de la vida, el libro deja de tener utilidad. Esto revela, continúa diciendo, que nuestras escuelas no están siendo un espacio en el que la lectura y la escritura sean una actividad creativa y placentera, sino predominantemente una tarea obligatoria y tediosa, sin posibilidades de conexión con dimensiones clave de la vida de los adolescentes. Y va más allá al afirmar: "una actividad incluso castradora: confundiendo cualquier expresión de estilo propio con anormalidad o con plagio, los maestros tienden a reprimir la creatividad sistemáticamente", y aclara que no lo hacen por mala voluntad sino por sus propias biografías lectoras.

que las realidades no llegan a cumplir. Tal vez sea el momento de preguntarse para qué recurren los adolescentes al lenguaje. No es novedad que creen sus propios códigos, incluso alfabetos –crípticos para la indiscreta mirada adulta–. Eso no debería preocuparnos, dado que pueden ser caminos por los cuales avanzar en busca de la constitución de sus identidades.

El desafío social –arduo frente a tanta hipocresía– es promover escenarios en los cuales los jóvenes descubran el inagotable poder de la palabra, que la perciban como herramienta para la transformación del tiempo en el que viven y que comprendan que ejercer el derecho a la comunicación es una oportunidad para establecer vías de participación ciudadana, de reflexión y creatividad. Porque hoy una inmensa masa de jóvenes está atravesada por problemáticas que trascienden condiciones sociales e incluso formaciones académicas.

Para muchos niños y adolescentes la palabra "futuro" contiene errores de ortografía. Al leerla descubren con sorpresa que se escribe con las letras del desencanto (Bacher, 2006).

Para revertir esta realidad, todos los soportes, tradicionales y novedosos, clásicos y modernos, obedientes o transgresores, deben garantizar la posibilidad de construir nuevos escenarios, más solidarios, más justos, más dignos. Las pantallas, los libros, las pizarras son caminos posibles, complementarios, para que las nuevas generaciones dispongan de la lengua y los lenguajes para inventar mundos mejores que aquellos que los adultos construimos hasta ahora.

14. MAESTROS DEL PRESENTE

Quien enseña sin emancipar,
embrutece.
JACQUES RANCIÈRE

Un matutino recurre a un título provocador en su nota de tapa: *Los jóvenes saben más que sus maestros* (Burbules, 2007). La respuesta de los lectores no se hace esperar. Son muchos los que, ofuscados, reclaman un reconocimiento a la función docente, exigen que se dé cuenta de la distancia que existe entre el educador y el educando. Piden que se le atribuya al *maestro* un lugar central. Paradojas de una sociedad que –tantas veces– actúa en oposición a lo que declama y disimula una visión corrosiva respecto de esta figura. Reclamos de una sociedad que, en una parte importante, se desentiende de la escasez de recursos destinados a la formación docente, las condiciones de trabajo e, incluso, la postergación salarial.

La profesión docente y su mundo son atravesados por conflictos y demandas relevantes, al punto de que George Steiner sugiere que están sometidos a un movimiento tectónico que devendrá en un nuevo equilibrio:

> La computación, la teoría y búsqueda de la información, la ubicuidad de internet y la red global hacen realidad algo que es mucho más que una revolución tecnológica. Suponen transformaciones en la conciencia, en los hábitos perceptivos y de expresión, de sensibilidad recíproca, que apenas estamos empezando a calibrar. En múltiples terminales y sinapsis se conectarán con nuestro sistema nervioso y estructuras cerebrales (posiblemente análogos). El *software* será interiorizado, por así decirlo, y la conciencia tendrá que desarrollar *quizá* una segunda piel. (Steiner, 2004)

El escenario no es sencillo. Mientras la sociedad venera becerros mediáticos, en las escuelas coexisten modelos pedagógicos agotados, con incipientes iniciativas que buscan innovar y restituir valor a la institución. A la vez, el sistema educativo está atravesado por conflictos que ponen en cuestión el sentido de la educación. El maestro está inmerso en esta crisis y su figura se esmerila ante la incertidumbre; por eso es necesaria una resignificación de esta figura que, en los discursos, se alaba pero, en la cotidianidad, se socava: a menudo desde los medios, las familias, los funcionarios.

Pero, ¿qué se espera de él en el presente? ¿Cómo se piensa a sí mismo y cómo se muestra? ¿Cómo se lo percibe? ¿Acaso será reemplazado por las tecnologías, como alertan algunos apocalípticos? ¿O estas serán aliadas de la jerarquización docente? ¿Son estas opciones legítimas? Las respuestas ayudan a comprender el lugar que tendrá el *maestro* en la era digital. Porque, si bien la transmisión de conocimiento circula cada vez más sobre la base de nuevos soportes y modos de participación, no es menos cierto que la figura del docente, al operar como mediador entre la cultura y las nuevas generaciones, ocupa un papel clave en el desarrollo de las sociedades. Lo hace al incentivar el poder de la pregunta, el valor de la interpelación. Va un paso más allá al reconocer la necesidad de no dar por cerrado el conocimiento. Señala Paulo Freire:

> Tal vez, debería ser uno de los primeros asuntos para discutir en un curso de formación con jóvenes que se preparan para ser profesores: lo que es preguntar. Insistamos, no obstante en que el centro del asunto no está en qué hacer con la pregunta "¿qué es preguntar?", sino vivir la pregunta, vivir la curiosidad, testimoniarla al estudiante. (Freire, 1986)

En el presente la figura del *maestro preguntador*, capaz de promover *estudiantes preguntadores*, es necesaria para que el encantamiento que producen las tecnologías no inhiba la capacidad de interrogar, de cuestionar, de pensar. Freire va más allá y considera, "por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor –la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo–". La libertad no está garantizada, exclusivamente, por la información que circula sino por la capacidad de hombres y mujeres de acceder a ella, comprenderla e interpelarla.

Mario Bunge[1] sostiene:

> Internet no enseña lo más importante, que es aprender a aprender, a evaluar y a discutir racionalmente. Internet enseña que A es B, pero no pregunta qué pasaría si A no fuera B. Enseña lo que hay que hacer para lograr una finalidad dada, pero no reemplaza a la acción. Enseña que A vale más que B, pero no enseña a cuestionar el concepto mismo de valor. Nada cuestiona: es dogmática. [...]. Internet es estrictamente racional: apela a la corteza cerebral, y no al sistema límbico, que es el órgano de las emociones. Pero cualquier educador sabe que para aprender algo, y sobre todo para aprenderlo con alegría y no con pena, hay que estar motivado y es preciso tener alguna guía. Nadie le dirá cómo distinguir las gemas de la basura que encontrará "navegando", ya que internet no tiene porteros. (Bunge, 2000)

[1] Reconocido científico y filósofo argentino residente en Canadá.

Educar en una sociedad en la cual los lazos se tornan frágiles no es tarea sencilla. Sin embargo, en un entorno volátil, gobernado por las tecnologías y el *marketing*, los docentes son anfitriones de uno de los pocos escenarios aún vigentes que permiten construir vínculos en los cuales valores como el amor, la libertad, la identidad, cobren carnadura. Ellos pueden promover la formación de hombres y mujeres abrazados al respeto por los derechos humanos, el reconocimiento del diferente, la preservación del medioambiente. Porque el acceso a nuevos conocimientos, la confrontación con diversidad de saberes y opiniones, la indagación en diversas culturas, en síntesis, el pensamiento, es lo que nos permite constituirnos en personas más humildes, menos prejuiciosas y más éticas. La figura del maestro es la que nos hace tomar conciencia de que somos perfectibles y de que hay más conocimiento por aprehender. Desde las culturas ancestrales, el maestro es el líder con el carisma suficiente para iluminar mentes y corazones. Un guía capaz de estimular el pensamiento aun en condiciones adversas.

Cada docente en particular y el sistema educativo en su conjunto se enfrentan a profundas transformaciones. Sin embargo, el dilema esencial que tiene hoy cada maestro al mirar a sus alumnos tal vez no haya variado demasiado. Así lo sostiene José Esteve:

> Lo único que de verdad vale la pena y llena de sentido el trabajo docente, como para justificar que quememos en él nuestra vida, es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su propio lugar, desde el cual actuar activamente en la sociedad. Para ser maestros de humanidad, los docentes hemos de enfocar nuestro trabajo en la enseñanza partiendo del objetivo de rescatar [...] el valor humano del conocimiento. [...] La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que los autores elaboraron las respuestas. (Esteve, 2006)

Joseph Jacotot[2] apunta que hoy, como en el siglo XIX, el camino no radica en el modelo de maestro explicador, aquel que se siente (con buena fe) capaz de explicar y transmitir su conocimiento, sino en aquel otro en el cual el maestro interpela al *ignorante* para emanciparlo. En definitiva, el aprendizaje radica en la transferencia de autonomía.

Poco sabemos de las nuevas escuelas, de aquellas que albergarán a las nuevas generaciones, de sus formatos, tiempos y currículos. Pero sí sabemos que el maestro es, en una época marcada por la desigualdad de oportunidades, una figura clave para romper las espirales de injusticia que acortan el horizonte de las infancias más castigadas, figura que debe ser reconocida tanto simbólica como materialmente (mediante, entre otras, inversiones que fortalezcan su formación académica y sus haberes), porque en las puertas que los maestros enseñen a abrir reside parte de la construcción de la historia de los pueblos.

[2] Joseph Jacotot, profesor de literatura francesa, exiliado en 1789 en Holanda, sostiene que no hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y que toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Véase más en Rancière (2003).

15. CRUZADORES DE FRONTERAS

El protagonista de la historia no pierde nada como hombre cuando se lo baja del pedestal; ni siquiera como ejemplo. Por el contrario, gana al humanizarse con su carga de aciertos y errores.
ARTURO JAURETCHE

Pasen y vean. La cultura escolar está atravesada por múltiples transformaciones de diverso orden a las que se enfrenta día a día. Muchas están vinculadas a la presencia ubicua de los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación. Un ejemplo consiste en la pérdida de la intimidad que caracterizó a las aulas, que supieron ser espacios de poder disciplinario y vigilancia. En la actualidad

> las prácticas disciplinarias de encierro, fijación o sujeción de individuos a lugares se han alterado. En la sociedad informacional ya no hay lugares sino flujos; el sujeto ya no es una inscripción localizable sino un nodo en la red. (Corea y Lewkowicz, 2004)

Celulares, portales, *blogs*, redes sociales, televisores se constituyen en infinitas hendijas a través de las cuales los sujetos se muestran y se informan de situaciones que años atrás no atravesaban el límite de la privacidad. Esta apertura, ligada

a la espectacularización de la intimidad que propone internet, abre ventanas por las cuales, a veces, se difunden situaciones de trasgresión o violencia (ejemplo de ello son el caso de una directora de escuela que celebra la graduación de sus alumnos empapándolos con una manguera en el patio de la escuela, o el que muestra a una docente que intenta leer un texto mientras es hostigada por un estudiante frente a sus compañeros. En ambos casos las situaciones toman estado público al ser registradas por cámaras de celulares y difundidas a través de internet). Otras veces es posible exhibir, compartir o intercambiar conocimientos significativos en un mundo digital *colaborativo*. Tales situaciones enfrentan al docente a desafíos novedosos que coexisten con otros que estallan sin aviso en el quehacer cotidiano y que invitan a reconsiderar el sentido de ese espacio y tiempo de *encuentro para el conocimiento*. Sin embargo, el sistema educativo suele ofrecerle pocos espacios (o, tal vez, ninguno) que sugieran reflexionar acerca de los desafíos que se le presentan al abrirle la puerta a la tecnología ¿Qué instancias pueden paliar este desamparo? ¿Cómo puede el docente afrontar estas y tantas otras situaciones a las que se siente expuesto? ¿Es posible transmitir confianza cuando los propios saberes están en jaque?

Para examinar este problema recurrimos al pedagogo Henry Giroux, quien retoma la obra de Paulo Freire, cuando se propone investigar qué significa para los trabajadores culturales convertirse en *cruzadores de fronteras*. *Cruzar fronteras* significa

> que los profesores y otros intelectuales hacen problemáticas y dejan atrás las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que los encierran dentro de la seguridad. [...] Ser un cruzador de fronteras significa que uno tiene que descubrir de nuevo tradiciones, no dentro del discurso de sumisión, reverencia y repetición sino, como escribe Ernesto Laclau, "como transformación crítica. [...] [Esto es,] uno debe construir su propio discurso como diferencia respecto a esa tradición y eso supone, al mismo tiempo, continuidades y discontinuidades". (Giroux, 1996)

Adentrarse en zonas desconocidas permite asumir interrogantes, tensiones que obturan el desarrollo de la función docente y el quehacer diario:

> ¿Qué sucede cuando el lenguaje del educador no es el mismo que el de los estudiantes o lo grupos subordinados? ¿Cómo es posible estar alerta para no adoptar una noción de lenguaje, de política y racionalidad que haga difícil el reconocimiento de la propia parcialidad y de la especificidad de las voces y experiencias de los Otros? ¿Cómo investiga uno la contradicción entre el hecho de convalidar ciertas formas de pensamiento "correcto" y la tarea pedagógica de ayudar a los estudiantes a convertirse en agentes críticos, en vez de seguir simplemente los dictados de la autoridad? (Giroux, 1996)

Ser docente, desde la perspectiva de *cruzador de fronteras*, supone desandar la propia historia, poner en tensión las propias dificultades, interpelar saberes heredados y construir estrategias que permitan atravesar los límites que simulan brindar seguridad cuando en realidad la socavan. Y, fundamentalmente, no hacerlo en soledad.

Hoy, cuando "la red mundial de computadoras se ha convertido en un gran laboratorio, un terreno propicio para experimentar y diseñar nuevas subjetividades" (Sibilia, 2008), el desafío que enfrenta el docente en contextos de feroces violencias simbólicas y materiales, en entornos digitales sumergidos en contextos de injusticia social y profundas desigualdades, es complicado. ¿Acaso dejará la sociedad en manos de las pantallas la producción de subjetividad? ¿Cómo brindará el docente espacios de resistencia ante un mercado que avanza sin miramientos? ¿Qué enseñará?, ¿con qué soportes?, ¿qué dilemas éticos abordará?

Según José M. Esteve:

> El desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema educativo que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. (Esteve, 2006)

Es pertinente señalar que, de las múltiples carencias que esta formación exhibe una de las más profundas es la que integra las nuevas tecnologías de la comunicación y la educación al trabajo cotidiano en el aula. Podemos decir que tal o cual teoría o metodología de lengua o matemática está superada o es errónea, pero poco podemos decir acerca de su formación en nuevas tecnologías si este eje es prácticamente ignorado en la mayor parte de las instituciones y, cuando se las incorpora, se lo hace en el marco de seminarios optativos o extracurriculares, generalmente reducidos a aspectos técnico-operativos de manejo de computadoras y/o redes, sin articulación con ejes curriculares.

Cabe señalar que esta perspectiva instrumental resultaría útil y hasta necesaria en determinados contextos[1] pero de ninguna manera puede ser la única. Por eso, una vez adquiridas ciertas habilidades y destrezas, que den confianza y seguridad al futuro docente, la formación tiene que permitirle imaginar caminos para aprender a aprender, que es la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar la información omnipresente que hallamos sobre todo –aunque no exclusivamente– en internet. "Hacer que un alumno aprenda a aprender es ponerlo delante de un ordenador, no para hacer de él un mero usuario, sino para enseñarle a que se sirva de ese instrumento y lo adapte a sus usos y su cultura. El dominio de la lectura y el dominio del soporte digital no se excluyen sino que se complementan", señala la Unesco en su informe *Hacia las sociedades del conocimiento*.

[1] El mapa de estudiantes es heterogéneo y resulta pertinente brindar "horas de vuelo" en el uso de las tecnologías a aquellos que no tienen acceso cotidiano fuera del ámbito de la institución educativa.

Una vez aclarado el punto de formación docente, y regresando a la perspectiva del docente en tanto cruzador de fronteras, consideramos probable que su fortaleza resida en su capacidad de interrogar, de plantear preguntas nuevas, que no había imaginado; en pensar caminos que despejen el campo que separa lo urgente de lo importante, aquello que fluye en detrimento de aquello a lo que es necesario dar anclaje. Pero no puede concebirlo en soledad.

En la sociedad del conocimiento, donde todo parece dicho, creado, reiterado y difundido, la formación docente debería tender a romper este imperativo, a recuperar la inquietud, a cuestionar lo dado. En ese sentido el desafío último de la formación docente está dado en la urgencia de recuperar modelos que muestren que vale la pena el esfuerzo de aprender, de interpelar y pensar, y en este campo las tecnologías de la comunicación y la información pueden ser aliados en la aventura de educar.

Por eso, por un lado, el docente necesita promover la construcción de conocimientos y prácticas con otros (estudiantes, docentes, intelectuales, incluso las familias mismas de los estudiantes). Por otra parte, las administraciones escolares suponen una función articuladora central: "formar equipo" y, al mejor estilo deportivo, estimular y jerarquizar a los jugadores, destacar sus logros, interpelar las dificultades, trabajar en el diseño de tácticas y estrategias que permitan anticipar las jugadas y, fundamentalmente, poner en palabra las tensiones que inhiben el *buen clima* y así potenciar los procesos que se construyen en ese campo de práctica llamado *escuela*.

Quien opta por la profesión docente como camino de vida es un sujeto capaz de imaginar que puede cambiar el mundo al acompañar la transformación de un individuo. Hoy esa transformación cobra forma en lo colectivo. Y es necesario que así sea porque, si existen maestros capaces de cuestionarse lo heredado, capaces de cruzar fronteras, entonces sigue viva la esperanza.

SEGUNDA PARTE

PISTAS

16. PARTICIPAR

Las cosas escritas se pierden.
La palabra escuchada queda para siempre.
KINCHAUALA

Juan tiene once años y una vida difícil. Su papá está preso, su mamá para poco en casa. Asiste a una escuela pública, ubicada en el sur de la ciudad, bajo las gradas del autódromo, la enmarca un patio largo y curvo que se deja caer sobre el descampado. Allí se encuentran cada mañana cientos de Juanes y Juanas que en el vaso de leche consumen la dosis diaria de calcio y vitamina. La maestra bibliotecaria, el docente de música y un grupo de maestros de grado deciden llevar adelante un proyecto de radio para dar visibilidad a las voces de sus estudiantes. Trabajan durante varios meses hasta que llega el día de la emisión. Todos llegan temprano y, aunque no hay cámaras, Juan se presenta engalanado: sus zapatos lustrados y el guardapolvo blanco, raído, recién planchado. Es un día de fiesta y la tensión se percibe en el aire. La emisión se hace desde un aula para la comunidad educativa. Entonces, ¿dónde reside la emoción de los estudiantes y los docentes?, ¿qué elementos tensan el clima de esa escuela pública habituada

al ruido ensordecedor de las prácticas de *fórmula uno* que se filtra en las aulas?

Como ya señalamos, niños y jóvenes encuentran pocos espacios para expresar sus ideas, inquietudes y anhelos. En ese sentido, saber que sus palabras no quedarán encerradas en un cuaderno de clase (que seguramente solo leería su maestra) ni entre las paredes del aula (donde solo serían escuchadas por sus compañeros) sino que las trascenderán para llegar a oídos desconocidos, da a su mensaje un sentido especial. Las diferencias infocomunicacionales atraviesan las audiencias y dejan al desnudo interrogantes tales como ¿quiénes tienen acceso a la información?, ¿quiénes, derecho a ser vistos, a ser oídos? En definitiva, quiénes tienen derecho a ser tomados en cuenta en las políticas públicas?[1]

La escuela es el ámbito social cuya misión consiste en brindar (aunque no siempre lo ha logrado) las herramientas, capacidades y habilidades para que las infancias y juventudes se apropien del derecho a la comunicación. Gozar de la oportunidad de ser tenidos en cuenta, de ocupar un lugar de protagonismo transforma el proyecto escolar en una experiencia poco común en biografías en las cuales los derechos son cotidianamente avasallados.

Juan y sus compañeros tienen cosas que decir y se prepararon para pronunciarlas. Anhelan ser escuchados. Esa escucha en el marco de su escuela cobra un significado especial dado que se inscribe en un aprendizaje legitimado: la escuela está reconociendo que él tiene algo que decir y que merece ser escuchado. Sostiene Aníbal Ford:

[1] El documento *El derecho a comunicar, hoy* editado por Unesco, indica que "Cabe considerar que los derechos a oír y ser oído, a informar y a ser informado son, conjuntamente, los elementos esenciales de un 'derecho a comunicar'. El establecimiento efectivo de un 'derecho a comunicar' es un objetivo deseable para una sociedad democrática, en el sentido de que a todo individuo le conste que tiene derecho a ser informado y a ser oído, independientemente de cuál sea su lugar de trabajo o domicilio o sus cambios de residencia en su propio país" (Fisher, 1984).

> Así como los sordos luchan para que se reconozca el peso gramatical de sus signos no lingüísticos, el hombre también lucha para poder seguir narrando y para recordar mediante narraciones, para no someterse a la escritura tal cual esta era o es manejada por el Estado moderno, para ejercitar y valorar su percepción no verbal, para argumentar a través de la acción y el caso, para percibir la realidad con el cuerpo. Es decir para ejercitar todas sus posibilidades en la construcción del sentido de su existencia o de sus elecciones. (Ford, 1991)

La radio puede constituirse en una puerta de acceso a la inclusión. Diversas experiencias dan cuenta de la trascendencia de la práctica radial en manos de las minorías y de las voces invisibilizadas. Jesús Martín Barbero recrea dos casos.

El primero en la ciudad de Lima:

> Se trata de la aparición, en emisoras comerciales, de un nuevo tipo de programación elaborado por, y dirigido a, diferentes comunidades inmigrantes en la capital [...]. Sin especialización de locutores ni de géneros y en lenguaje más coloquial, los grupos de inmigrados *se encuentran* dándose a través de la radio un espacio mínimo de identificación con el que hacer frente a la homogeneización brutal de la ciudad.

El segundo caso muestra un grupo de mujeres que, en un mercado pobre, y con la colaboración de algunos comunicadores, comenzó a hacer entrevistas utilizando un altoparlante. Una religiosa del barrio condenó la ignorancia y osadía de las mujeres que se atrevían a hablar por parlante. Al día siguiente un grupo de las más activas se acercó a los comunicadores y les dijo: "Hemos descubierto que no sabemos hablar y en eso la monja tiene razón, pero hemos descubierto también que con este aparato podemos aprender a hablar. Y queremos hacerlo puesto que solo los que saben hablar son los que tienen derechos" (Martín Barbero, 2004).

Es pertinente destacar que

> reivindicar la experiencia de la cultura oral y la videocultura no significa en modo alguno el desconocimiento de la vigencia que conserva la cultura letrada sino solamente empezar a desmontar su pretensión de ser la única digna de ese nombre en nuestra contemporaneidad. (Martín Barbero, 2002)

A pesar de ello, la oralidad suele ser relegada en la práctica escolar. Usada en las salas de jardín de infantes por los maestros, poco a poco va siendo desplazada por prácticas que implican una vinculación diferente con la cultura, la comunicación y el aprendizaje: mediatizado por la lectura y la escritura.

> Antes de la escritura, en la historia de la escritura y como desafío a ella, la palabra hablada era parte integrante del acto de la enseñanza. El maestro habla al discípulo, desde Platón hasta Wittgenstein; el ideal de la verdad viva es un ideal de oralidad, de alocución y respuesta cara a cara. Para muchos eminentes profesores y pensadores, dar sus clases en la muda inmovilidad del escritorio es una inevitable falsificación y traición. (Steiner, 2004)

Comprender esta dimensión de la oralidad permite otorgarle una categoría más compleja. Al concebirla como una puerta de acceso, un camino que se ramifica y permite acceder a la lectura, a la escritura, a la investigación, al pensamiento, la palabra oral se incorpora al aula y al currículo.

En mi experiencia, basada en el diseño y la implementación de programas de educación y comunicación, he constatado que algunos educadores comprenden que la palabra oral, desdibujada y sin el reconocimiento de la cultura letrada, tiene un lugar privilegiado para fortalecer el aprendizaje, la participación, el acceso al conocimiento; incluso puede constituirse en una excelente herramienta para acceder a la cultura escrita. Mediante la palabra oral podemos aproximarnos a la cultura de los jóvenes, a sus conflictos, opiniones, representaciones, esperanzas. Recuperar la palabra dicha y escuchada es un desafío que debe plantearse la escuela. Un diálogo que, por otro lado, permite aproximarnos a la fiesta del lenguaje.

La práctica radial en escuelas, tanto en ámbitos rurales como urbanos y de diferentes niveles, resulta profundamente estimulante tanto para la ligazón de los medios con la escuela y la comunidad, y para la adquisición de las nuevas tecnologías de la comunicación, como para la apropiación, por parte los estudiantes, de derechos vinculados a la participación y la comunicación.

Por medio de la radio es posible contribuir a mejorar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes al promover:

- sus derechos y, fundamentalmente, el ejercicio del derecho a la comunicación;
- transformaciones que tiendan a mejorar sus condiciones de vida: en lo personal, al desarrollar su protagonismo y autoestima; en lo social, al diseñar campañas comunitarias de sensibilización, por ejemplo, dar visibilidad a sus voces, pensamientos, conflictos, sueños;
- la formación de niños y jóvenes con pensamiento crítico; por ejemplo, al analizar información, realizar producciones gráficas, audiovisuales o digitales que los interpelen acerca de las lógicas con que operan los medios masivos;
- lazos entre la comunidad que respeten las identidades locales y la escuela;
- espacios de comunicación entre diferentes actores de la comunidad;
- la formación de valores y de opinión pública;
- el diálogo entre las diversas culturas;
- la participación de la infancia y la juventud en la vida escolar mediante el compromiso de su asistencia a las aulas;
- la mejora de la expresión oral y escrita, y el desarrollo de contenidos curriculares;

- espacios recreativos, culturales, de juego, debate y participación para que desarrollen su capacidad de crear y proyectar (Las otras voces, 2005).
- la interactuación con otras tecnologías mediante la creación de los denominados *podcast*,[2] en la edición de materiales, etcétera.

La oportunidad de romper el esquema tradicional (donde el docente imparte conocimiento) para crear nuevos modelos centrados en el estudiante abre modos diversos en la construcción no solo del conocimiento, sino de vínculos de autoconfianza y de confianza entre los integrantes del grupo.

Con frecuencia los docentes revelan que, por medio de los procesos de producción, detectan situaciones de discriminación, de violencia o de abuso intrafamiliar a las que se ven sometidos sus alumnos.

Una docente de una escuela rural de Esquina, provincia de Corrientes, explica:[3]

> Con la lectura misma. Por ejemplo, el año pasado había una serie de cuentos donde se trataba de que el chico cuente el problema narrándolo, como el de una nena a la que atacaba un rinoceronte. ¿Por qué se la comía? Porque era más grande y tenía mas fuerza. ¿Y tenía derecho a comerla? No. Y en este caso el rinoceronte era el adulto. Y los chicos te van contando. Podés, por medio de estos cuentos, dar a conocer los derechos del niño, en vez de decir *tenés derecho a tal cosa* decimos *mi derecho es tener recreo pero tengo el deber de aceptar la opinión del otro*. Les cuesta pero se trabaja bien con eso y les gusta.

[2] Un *podcast* es un archivo de audio que baja a la PC. El productor del audio sube el archivo a la web y anuncia a sus suscriptores que hay nuevo material disponible. Los oyentes acceden al archivo mediante un enlace y pueden reproducirlo desde la PC.

[3] Testimonio del relevamiento realizado por Larisa Kejval para la asociación civil "Las otras voces" en el marco del Programa de Radios Escolares Rurales y de Frontera, 2005.

Si bien, como hemos dicho, existe un gran número de proyectos de radios escolares, no es menos cierto que los mismos se encuentran diseminados, desarticulados e invisibilizados a lo largo del país. En ese sentido, después de haber dirigido y promovido el trabajo en sistema de red de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, fue posible crear y consolidar la Red Nacional de Radios Escolares Aprender con la Radio[4] que nuclea actualmente cerca de trescientos proyectos. La Red capacita a docentes, promueve debates y difunde producciones escolares, y lo hace sobre la base de una dinámica que compromete el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación por parte de la comunidad educativa.

Los numerosos proyectos que la integran dan testimonio, por un lado, de lo amigable y poderoso del medio. Pero por otro lado esta demanda pone en evidencia la necesidad de encontrar espacios de fortalecimiento, intercambio y capacitación por parte de los docentes frente a la soledad (según múltiples testimonios) a la que se ven expuestos a la hora de implementar proyectos de estas características.

Este aislamiento es uno de los factores problemáticos que afrontan muchos docentes para aproximarse a formas innovadoras de producción, lo que los lleva a reproducir modelos ya conocidos. Len Masterman, pionero en este campo, sostiene, en uno de sus primeros trabajos que, según su experiencia, existe

> un inmenso erial de aburridas imitaciones de espectáculos *pop* de baja calidad, embarazosos videodramas y documentales sin apenas originalidad dedicados a condenar la guerra y la pobreza, en gran parte tolerado por profesores para los cuales la técnica lo es todo y el medio es el único mensaje. (Masterman, 1980)

[4] Desde su creación llevo adelante la dirección del proyecto Red Nacional de Radios Escolares.

Su análisis no parece tener en cuenta la necesidad de transitar búsquedas que permitan a docentes y estudiantes incursionar en formatos y estéticas diferentes de las que tradicionalmente se imponen desde la cultura escolar. En este sentido, la práctica y el intercambio de experiencias y producciones, así como la autoevaluación por parte de los equipos de producción y de las audiencias, pueden ser estrategias positivas a la hora de indagar modos de expresión.

Los medios de comunicación son espacios públicos tanto o más recorridos que parques y plazas. En ese sentido, la invitación a disfrutar de la radio se amplía al incursionar, *desde el dial*, con las exigencias, frustraciones y satisfacciones que esto implica. La producción radial, que impulsa el trabajo en pequeños y medianos equipos, se caracteriza por ser inclusiva, dinámica y económicamente accesible. A veces los temas propuestos por niños y jóvenes pueden resultar sensibles a la realidad política de la comunidad. "En la medida en que hayamos construido la radio desde el consenso, será ese mismo equipo el que avale el abordaje de esos temas y cumpla con una misión esencial de la radio, ejercer nuestros derechos a fin de transformar la sociedad para el bienestar de sus integrantes", afirma un docente. En ese mismo sentido es interesante pensar la opción de transformarla en vehículo para recuperar la cultura local y para dar cabida a las voces que no se escuchan en los grandes medios.

De esto se trata, precisamente: la Red Nacional de Radios Escolares trabaja desde el año 2004 de manera virtual. Esto propicia el uso de las tecnologías por parte de los docentes, quienes reciben quincenalmente boletines con novedades, materiales de capacitación y mensajes de otras escuelas que hacen radio; también acceden al sitio web,[5] en el que encuentran materiales de capacitación y audios producidos por escuelas de

[5] <http://www.aprenderconlaradio.org.ar>.

la Red. Intercambios entre comunidades de muy diferentes latitudes y características (públicas, privadas, urbanas, rurales) que, sin conectividad, serían costosos y complicados de organizar, resultan cotidianos a través de la web. Los docentes saben que hay un espacio al que pertenecen porque, a su vez, les pertenece. Tiene sentido, entonces, hacer el intento de adentrarse en el uso de la computadora.

Muchos docentes reclaman un encuentro cara a cara. Por eso, durante el año 2007 se concreta el Primer Encuentro Nacional de Radios Escolares que reúne a más de un centenar de proyectos que llegan desde muy lejos para intercambiar experiencias y capacitarse. Allí queda en evidencia la cantidad de problemáticas comunes que los aquejan, el equipamiento y su mantenimiento, cómo lograr formatos interesantes, cómo sumar las voces de los estudiantes de manera creativa, cómo conseguir el apoyo de los directores, cómo articular con los temas curriculares, cómo proceder cuando los chicos quieren usar "malas palabras" o pasar "cumbia villera". Sin embargo, existe un reconocimiento unánime acerca del impacto que tiene la producción radial en las aulas y en las comunidades tanto urbanas como rurales.

Juan y tantos otros chicos encuentran en las experiencias de radio –potenciadas en muchos casos por la computadora y la conectividad– ventanas a las que nunca se hubieran asomado, y desde ellas se muestran y observan, indagan, reflexionan, debaten. Comprenden. Pueden tanto problematizar la lógica mediática y pensarse en tanto audiencias y consumidores, como incidir en sus comunidades para transformarlas.

Pueden elegir, pueden entonces comenzar a ser libres.

17. COLABORAR

De la vieja hemeroteca de la escuela –en la que se guardan prolijamente enrollados los ajados planisferios– a la posibilidad que ofrece Google Earth de conocer el planeta desde múltiples perspectivas, hay una distancia sideral. Las nuevas tecnologías y el acceso a internet permiten recorrer ciudades, conocer culturas, descubrir problemáticas impensadas de boca de sus protagonistas. Pero esto es una ínfima parte del mundo en el que pueden adentrarse los estudiantes si cuentan con maestros con actitud aventurera.

Muchos docentes reconocen que poco a poco van familiarizándose y manejando las nuevas tecnologías. Encontrar el *para qué* suele ser más difícil que el *cómo*, señalan algunos. Suelen relatar que, al llegar al laboratorio de informática con los treinta chicos, muchas veces se encuentran con que "se cortó la conexión y no hay internet", o que el trabajo realizado la clase anterior (¿una semana?, ¿quince días atrás?) "desapareció de la máquina, que es tan vieja que siempre se borra todo" o que, de

las veinte computadoras, desde hace tres meses solo funcionan dos", o incluso que "en el registro de acceso al laboratorio, te piden que indiques hora, trabajo, responsable y todo eso porque, si algo se rompe, la directora tiene a quién responsabilizar". Y ni que hablar si lo que quieren hacer es imprimir, esa es otra historia, "porque, para el cartucho, la cooperadora nunca tiene plata". Saben que usar la computadora puede resultar una odisea.

Una vez vencidas las dificultades, o más allá de ellas, los docentes encuentran en estas pantallas experiencias que, aunque tengan aroma a juego, pueden aportar conocimientos, perspectivas, experiencias estimulantes. Un grupo de estudiantes –que nunca visitó el zoológico de su ciudad– se dedica a recorrer los zoos de urbes lejanas, ubicadas en diferentes continentes. En el viaje virtual descubren animales, a su ritmo, los pueden ver, escuchar y estudiar. En otro laboratorio, un grupo diseña crucigramas que resuelven sujetos a quienes nunca conocerán. Algunos escriben misivas donde defienden causas que consideran nobles o denuncian situaciones, y las envían a funcionarios y periodistas. Hay quienes escanean –para el centenario de su escuela– antiguos legajos a fin de analizar estadísticamente la evolución del perfil de las generaciones de estudiantes, y lo comparten con la comunidad. Las oportunidades que ofrece la tecnología son inagotables y es alentador ver cómo los docentes buscan caminos para que las tecnologías sean puertas de acceso a la experimentación y el aprendizaje.[1]

Un ejemplo de estas posibilidades está representado por el programa *Fax!*, una publicación producida por jóvenes y para jóvenes de 6 a 18 años de diferentes países. El principio de *Fax!*, lanzado en 1989, en Francia, por iniciativa del Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information[2] (CLEMI), es muy simple: cada número está a cargo de un grupo de estudiantes de una misma escuela. Juntos forman una redacción, confeccionan un sumario en torno a un tema general y piden artículos escritos por jóvenes corresponsales de escuelas de varios países, quienes los enviarán por fax en una fecha fijada para el cierre de la publicación. Todo sucederá en un día. El equipo anfitrión recibe los artículos desde diferentes países, diagrama, arma la publicación y el mismo día toma el compromiso de difundirla entre las escuelas participantes de todo el mundo. Cada número de *Fax!* se realiza siempre en dos lenguas. Las escuelas luego lo utilizan en clase de lengua, idioma, sociales. La Escuela Normal Superior Nº 5, ubicada en el barrio de Barracas,[3] se constituyó en la década del noventa en la primera escuela argentina anfitriona.

A juzgar por los títulos y contenidos de los ejemplares producidos a lo largo de estos años, algunos de los temas elegidos por los jóvenes periodistas muestran un importante compromiso social. Así, por ejemplo, alumnos de Timisoara (Rumania) dirigieron el número "Diferentes, nunca indiferentes". Jóvenes de Guadalupe imprimieron en papel reciclado su "Medio ambiente, todos somos responsables".

La evolución y masificación de las nuevas tecnologías de la comunicación cambian hábitos y consumos. Un estudio reciente[4] informa que el 95 % de los adolescentes entre 10 y 18 años accede de modo habitual a internet, el 83 % declara tener un teléfono móvil y el 67 % afirma jugar a videojuegos, y concluye: estamos frente a una generación interactiva. Revela algunas peculiaridades del uso que hacen de la red chicos y jóvenes en la Argentina: que es intensivo y multifuncional, que priorizan

[1] Testimonios relatados por docentes y capacitadores de informática de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.
[2] El Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI) es una dependencia del Ministerio de Educación de Francia.
[3] El barrio de Barracas está ubicado en la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires.
[4] El estudio fue realizado por Telefónica, en colaboración con la Universidad de Navarra y el programa Educared de Fundación Telefónica, con encuestas a 25.000 chicos, de entre 6 y 18 años, de la Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela.

comunicar (correo electrónico, MSN, SMS) y que se destaca el perfil *blogger* y de creador de contenidos.

El estudio indica que el uso de internet en la Argentina es una experiencia social y que muchas veces los chicos eligen navegar en casa de amigos (la Argentina se destaca sobre la media regional en este punto con un 46 %). La actividad más desplazada por el uso de internet es el tiempo de estudio y dedicación a las tareas escolares (39 %). Le siguen la televisión (32 %) y la lectura (27 %). En los tres casos la Argentina presenta los valores máximos de la región (Bringué Sala y Sádaba Chalezquer, 2008).

La idea de la revista escolar no es nueva. En Francia, Celestine Freinet, en la primera mitad del siglo XX, ya proponía recursos como la correspondencia interescolar, el periódico y la imprenta escolares. Las hermanas Cossetini impulsaron iniciativas en esta misma línea, en la Escuela Serena, provincia de Santa Fe. No es allí, entonces, donde reside la innovación del proyecto sino en la capacidad de mirar y potenciar la propia práctica.

Casi una década después de su creación, *Fax!* atendió a los nuevos hábitos y evolucionó: hoy es *Cyber Fax!* Con formato de diario electrónico vincula a los estudiantes por internet. Sigue invitando a las escuelas de todo el mundo a participar escribiendo notas, entrevistas, investigaciones, informes, sobre temas preasignados. El resultado es una publicación digital a la que pueden acceder a un mismo tiempo jóvenes de los cinco continentes. Una oportunidad para conocer otras voces y perspectivas.

La decisión del CLEMI fue dar continuidad a una política existente al aliarse a la innovación sin perder de vista la esencia del proyecto, con cuidado de no caer en una fascinación tecnológica que poco aporta a la formación de los estudiantes y persistiendo en la voluntad de estimular el conocimiento, el pensamiento, la participación, la riqueza de la diversidad de culturas y la construcción de ciudadanía.

La evolución de *Fax!* a *Ciber Fax!* muestra un caso interesante de adaptación de un proyecto ante los avances tecnológicos. Una búsqueda posible para el docente del siglo XXI reside en problematizar su propia práctica y ponderar en qué medida y de qué modo las nuevas tecnologías pueden constituirse en aliadas de la praxis educativa cotidiana.

18. EXPERIMENTAR

"No tenemos clubes, no hay cine, no hay nada donde el chico pueda tener otra visión de las cosas. ¿Qué puede hacer un joven acá a las siete, a las ocho de la noche que no sea mirar televisión? No pueden decir 'Nos encontramos en el club'. No hay confiterías para reunirse. Hay solo un lugar. Hay una sola discoteca que abre los viernes. No hay nada que al chico le llame la atención, nada donde pueda expresarse o mostrar sus cualidades", dice el director de una escuela de frontera de la provincia de Misiones, ubicada en el noreste empobrecido de la Argentina.

La descripción se da durante la primera capacitación dentro del Proyecto de Radios Escolares Rurales y de Frontera, diseñado e implementado en nueve comunidades de Misiones, Corrientes y Chaco por la asociación civil "Las otras voces. Comunicación para la democracia",[1] con cooperación técnica y financiera de Unicef.

[1] En ese momento me desempeñaba como presidenta de "Las otras voces" y tuve a mi cargo el diseño y dirección pedagógica del proyecto.

El desafío radicó en que niños y jóvenes detectaran problemáticas locales e incidieran en transformarlas a través de campañas radiales e intervenciones sociales elaboradas por los estudiantes.

En la Argentina, las radios escolares tienen historia. En algunos casos surgieron de la pasión de un docente, quien no siempre lograba acceder a la tecnología o a una frecuencia oficial para emitir la programación. En otros, la radio figuraba como una estrategia posible en los formularios que el Estado proporcionaba en la década del noventa para la elaboración de proyectos pedagógicos innovadores; si se optaba por esta estrategia las escuelas recibían fondos para instalarlas. El objetivo fundacional de estas radios también fue el mejoramiento de la expresión oral y escrita de los estudiantes y retener a estos últimos dentro del sistema educativo.

En el caso de las radios en escuelas rurales y de frontera, un grupo de ellas fue fundado entre los años 2000 y 2001 por iniciativa del COMFER y el Ministerio de Educación de la Nación que les asignó tecnología y la licencia para operar.[2] La mayoría estaba inserta en comunidades golpeadas por el abandono. Así lo describía una docente:

> Yo siempre digo que estamos acostumbrados a perder. Toda mi vida la hice acá. Por ahí me dicen "cómo a ustedes les sacan tal cosa y no dicen nada, no protestan". Es que nosotros estamos acostumbrados a perder. Nos criamos en la cultura de perder. Porque vino el río y nos sacó mi casa natal. Después tuvimos que cambiarnos otra vez. Una vida perdiendo cosas.[3]

[2] El convenio de cooperación y colaboración fue suscripto entre el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación en el año 2000, durante la gestión del presidente Fernando de la Rua, a partir del cual, el gobierno instaló radios en escuelas rurales y de frontera con el fin de fortalecer la comunicación e integración de las mismas.. En esa oportunidad fui convocada para asesorar en el diseño del componente pedagógico del proyecto. Con el fin del gobierno de la Alianza, esta iniciativa quedó sin financiamiento.

[3] Los testimonios de este capítulo están extraídos del relevamiento realizado por Larisa Kejval en el marco del Programa de Radios Escolares Rurales y de Frontera, 2005. Asociación civil "Las otras voces".

Si bien estas radios no nacieron por iniciativa propia de las escuelas o de sus comunidades, fueron recibidas con entusiasmo. Sin embargo, después de la etapa fundacional sobrevino en muchos docentes una sensación de abandono motivada por los avatares políticos y económicos del país que dejaron las radios libradas a su suerte a partir del año 2002 (Las otras voces, 2005).

Otra directora de escuela dijo:

> La llegada de la radio acá fue una revolución, pero fue una revolución en serio; no te estoy hablando de un cuentito. Todos nos metimos ahí, adentro de eso. Y los chicos y la comunidad hacían cola para hacer radio. Con el anuncio del diario nos enteramos: ¡tenemos radio! Yo no sabía de qué se trataba y fue una cosa muy traída de los pelos. Pero todo el mundo se abocó con tanto entusiasmo a ese trabajo. Pero de pronto todo hace *crack* y nosotros, de ser los niños mimados, pasamos a ser los olvidados de la película y a ver cómo nos bancábamos solos. Y ahí salimos como pudimos, con todos los inconvenientes que pudimos tener adentro y afuera. Pero seguimos.

En el año 2005 se pone en marcha una iniciativa focalizada, esta vez, en nueve radios ubicadas en escuelas rurales y de frontera de Misiones, Corrientes y Chaco. El desafío radica en que niños y jóvenes identifiquen problemáticas locales e incidan mediante campañas radiales e intervenciones sociales elaboradas por ellos mismos.

El trabajo incluye diversos componentes entre los cuales se destacan los espacios de formación –tanto encuentros generales a los que asisten docentes y comunicadores como también capacitaciones locales (con niños, jóvenes y referentes sociales)– en cada comunidad.

En el primer encuentro general, en la ciudad de Resistencia, Chaco, se espera que cada participante comparta sus expectativas y experiencias. Todos visten de manera informal, con ropa lo más fresca posible para defenderse del calor. Pero un direc-

tor que llega desde una pequeña población de frontera viste saco y corbata. Esa formalidad lo resguarda, tal vez, de posibles fisuras que permitan algún cuestionamiento a su investidura. Alguien hace un comentario en voz baja acerca de la corbata y el calor. Pero pasa inadvertido.

Al comienzo del taller, que se extenderá tres días, late un clima formal: docente que habla, participantes que atienden. Sin embargo, el desafío es llegar al hueso, a dejar a un lado prejuicios y traer al centro de la escena las verdaderas dificultades con que se enfrentan estas comunidades a la hora de poner en juego la comunicación en términos de participación de niños y adolescentes. Es la capacitadora quien, juegos mediante, da pie a la apertura y al diálogo. Los participantes van construyendo confianza, se ríen de la corbata del director y él ríe con ellos. Las barreras van cayendo; si bien las dificultades que atraviesan los adolescentes en zonas de profunda vulnerabilidad social y cultural tienen particularidades, presentan asimismo importantes coincidencias.

En diferentes geografías los afectan temas comunes: la falta de propuestas y espacios recreativos, culturales y de participación; las dificultades para acceder a estudios terciarios (e incluso, en algunos lugares, a estudios de nivel secundario); la pobreza y, como consecuencia, la mala alimentación y la carencia de abrigo. También se repiten problemáticas vinculadas a la escasez de trabajo y los obstáculos para insertarse laboralmente, cosa que trae como consecuencia la migración hacia otras localidades del país. No están ausentes de la lista ni el trabajo infantil ni los embarazos adolescentes no deseados ni tampoco el consumo de alcohol y tabaco desde temprana edad. Y es reiterado el relato de situaciones de violencia tanto en el seno de las familias como en los bailes y con la policía.

El proyecto les ha propuesto que cada comunidad seleccione, junto a niños y jóvenes, una problemática local concreta que los preocupe y sobre la cual desean incidir. Al regresar a su comunidad, cada participante debe trabajar con sus estudiantes en la elaboración de un diagnóstico que exponga los problemas que enfrentan y, de ellos, seleccionar uno sobre el que consideren que podrían trabajar mediante el ejercicio de sus derechos vinculados a la comunicación y la participación. Una vez transcurrido el lapso acordado, todos regresan a Resistencia.

En el segundo encuentro de capacitación en Resistencia el director (ya sin corbata) pide la palabra. Se siente en un aprieto. Los estudiantes de su escuela determinaron que el problema que los aqueja y sobre el que quieren trabajar es un polideportivo que desde hace años está en construcción. Los jóvenes de la localidad no tienen un espacio de ocio compartido, un lugar de encuentro. El tinglado, tan prometido por los diferentes intendentes, les permitiría, dicen, tener oportunidad de organizar competencias deportivas o eventos culturales.

El director, preocupado, confiesa sus temores. Reconoce que "los chicos dieron en el clavo", pero "¿qué sucedería –se pregunta– si desde la radio escolar se iniciara una campaña por la cual el intendente local se sintiera herido?". Afirma que en ese caso "no solo no habría tinglado, sino *nada más* para la escuela". Pero el proceso de transformación social está en marcha. Un grupo de estudiantes pone en una zaranda dificultades, temores, expectativas y compromiso para cambiar algo pequeño. ¿Tan pequeño? El desafío queda planteado.

Sociedades en transformación que se construyen sobre la base de individuos en transformación. Para los adultos (docentes, padres) resulta difícil comprender y acompañar el desarrollo de las nuevas generaciones. La realidad de los adolescentes de la comunidad descripta (como la de tantas otras de zonas rurales, de frontera e incluso urbanas) aparenta tener, desde la perspectiva adulta, un horizonte corto. En el nuevo contexto se ponen en juego nuevas variables, incluida la perspectiva del horizonte. La posibilidad de construir una estrategia de comunicación social, participativa, cuyo objetivo

era mejorar la cotidianidad arrasada de cientos de jóvenes, les anticipa una oportunidad para proyectar e imaginar escenarios diferentes de los dados.

Si, efectivamente,

> transitar la adolescencia es atravesar una crisis personal y vivir adánicamente una experiencia histórica de lo social, hechos que definen una pertenencia generacional concreta y un material imaginario específico con el que elaborar las identificaciones que desembocarán en la personalidad futura. (Urresti, 2002)

entonces la oportunidad de identificar un conflicto social y buscar instancias de resolución mediante la comunicación y la participación puede derivar en vías propicias, tanto para la construcción de ciudadanías activas en pos del bien común, como para restañar experiencias de indiferencia social y, finalmente, desarticular estereotipos que muestran a los jóvenes como portadores de conflictos, violencias e inacción.

En los últimos años, a partir de la crisis de 2001, la participación de los jóvenes se ha desplazado a nuevas formas vinculadas a organizaciones territoriales de base, desde movimientos piqueteros y asambleas populares vecinales hasta centros culturales y comunitarios. Un estudio del Banco Mundial señala que, aunque todavía en pequeña escala, esos movimientos representan una nueva forma de generar y ejercer ciudadanía y de canalizar la representación basándose en la democracia directa. Recomienda, por una parte, fortalecer las redes y los vínculos sociales entre los jóvenes y, por otra, facilitar las comunicaciones y el acceso a la información y a la tecnología para mejorar la confianza, la comprensión y la participación (Banco Mundial, 2008).

La propuesta es, además, promover la interacción entre los jóvenes de distintos niveles sociales y económicos con el fin de desarrollar asociaciones para la toma colectiva de decisiones y crear oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje mutuos.

Con este sentido y en línea con el relato de la comunidad y su tinglado, cabe destacar que, si bien la radio escolar había estado allí por años, esta vez se le pedía un compromiso social mayor. En este mismo espacio nuestro director y sus estudiantes encuentran la fisura frente a tanta (in)comunicación vacua. A partir de esa herramienta latente, una comunidad vulnerable extiende la mirada y recobra el sentido desde un medio (la radio) y una institución (la escuela). Toda la comunidad se aglutina tras el sueño del polideportivo que impulsaron las campañas radiales producidas por los estudiantes. Consolidan un proyecto social, la comunidad se compromete, firma un petitorio, se reúne con el intendente y logra la puesta en marcha de la última etapa de construcción del tinglado.

El sueño se concreta y los más jóvenes dispondrán del único espacio en el cual desplegar sus prácticas sociales, culturales y deportivas de la localidad. La tecnología de la comunicación, puesta al servicio del bien común, amplía el horizonte. El liderazgo local, el diseño y la implementación de proyectos son estrategias que logran rescatarlos de la anomia y poner a una comunidad de jóvenes en movimiento para la reconstrucción de tramas sociales productoras de sentido. Es cierto, como sostiene Carina Kaplan, "que no siempre los esfuerzos realizados alcanzan los logros esperados"; sin embargo, existe registro de casos en los cuales "los esfuerzos realizados posibilitan reconstruir estructuras vitales para reposicionarse frente a la vida" (Kaplan, 2005).

Meses después, en el cierre de aquel seminario de capacitación en la ciudad de Resistencia, el director pide la palabra y concluye frente al grupo de docentes, directores y comunicadores: "A este encuentro hubiera querido traer un espot de los que hicimos con los chicos, pero en realidad logré darme cuenta de que traje un *espoc*, porque sin duda es *poc-o* lo que hicimos hasta ahora".

Henry Giroux rechaza reducir la pedagogía crítica a "la práctica de la transmisión de conocimiento y destrezas", a la vez que afirma que "el nuevo trabajo sobre pedagogía ha sido tratado como una forma de producción política y cultural profundamente implicada en la construcción del conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales" (Giroux, 1997). Cabe preguntarse si es esto lo que conmociona al director y su entorno rural, al comprobar que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación ofrecen oportunidades para repensar la práctica pedagógica, desarrollar nuevos modelos de vinculación con el entorno social, fortalecer la autoestima de los estudiantes, establecer nuevas alianzas que tiendan a desarrollar vínculos de respeto y valoración entre las instituciones. En síntesis: animarse a cruzar límites y comprender que la escuela es un maravilloso laboratorio a partir del cual es posible crecer, imaginar y transformar.

19. INCLUIR

La sociedad del conocimiento enfrenta a los países a reconocer que, a las brechas sociales, económicas, culturales e institucionales ya existentes, se suma una que las potencia y evidencia: la brecha digital, que es, en cierto modo, la cristalización de las anteriores.

Señalar que América latina es el subcontinente más desigual no es novedoso, pero la naturalización de esa realidad es un gran riesgo al que las sociedades deben resistirse. En el caso de las infancias esta naturalización es sumamente preocupante puesto que constituyen uno de los grupos más vulnerables y afectados por la pobreza. La mayor parte de los pobres son niños, y en muchos países la mayor parte de los niños son pobres. Es pertinente destacar que la experiencia de pobreza en las primeras edades deja marcas indelebles que potencian el círculo vicioso de la pobreza (Minujin, Delamónica y Davidziuk, 2006).

Es prioritario tender puentes a chicos y jóvenes que viven en situaciones de extrema vulnerabilidad mediante la incorpora-

ción de aquellos que no concurren a la escuela. El acceso a las tecnologías puede resultar una vía interesante dado que ejercen sobre ellos –como sobre la mayor parte de la población– un efecto de fascinación. Los *ciber* parecen ser un camino sobre el cual incursionar, puesto que muchos chicos que viven en situación de calle los visitan, incluso como lugar de amparo contra el frío o la lluvia. Según algunas investigaciones, allí solo se "chatea" y se juega (Bringué Sala y Sádaba Chalezquer, 2008), pero bien pueden convertirse en puertas de entrada a conocimientos y saberes: en definitiva, a oportunidades de desarrollo.

Existen en la región experiencias que indagan su aprovechamiento en pos de la inclusión de las poblaciones más vulnerables, como el programa Estación Futuro en Brasil o Ciber Encuentros en la Ciudad de Buenos Aires (recientemente fue desarticulado sin haber sido sometido a evaluaciones de impacto) que ameritan ser tenidas en cuenta.

Una experiencia es la que se desarrolla en Brasil, donde el 47,6 % de la población de niños y niñas (casi 30 millones) vive en situación de pobreza (Finquelievich y Prince, 2007). El acceso revela inequidades significativas: más del 83 % de los hogares no posee computadora. Viva Río,[1] una organización social, busca incidir en este campo y lleva adelante el proyecto Estación Futuro, que consiste en el desarrollo de centros tecnológicos comunitarios en favelas. Las salas de Estación Futuro, espacios destinados al desarrollo de la economía local y la ciudadanía, constituyen un segundo lugar de acceso para casi el 30 % de los usuarios de internet. El proyecto promueve y apoya iniciativas económicas, sociales y culturales mediante cursos de formación profesional y democratización de internet, entre otros, y a la vez la conexión a internet tiene un precio inferior al cobrado por los cibercafés privados (Finquelievich y Prince, 2007).

[1] <http://www.vivario.org.br>.

Otra experiencia,[2] en este caso impulsada desde el Estado, surge de la identificación de una situación relevada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: chicos y jóvenes que viven en situación de calle pasan muchas horas en los cibercafés y gastan, en el acceso a las nuevas tecnologías, un poco menos que el 60 % de lo que recaudan. La calle es atractiva, seductora, con mucha oferta cultural, gratuita, y por ella circula dinero. La pregunta, entonces, es cómo des-integrar a un niño de la calle para integrarlo a otro lugar. El gran desafío es descubrir qué compite con la calle y qué les interesa hoy a los chicos. La respuesta es que las nuevas tecnologías de la comunicación pueden constituirse en la base de ese desafío. El programa Ciber Encuentros es una iniciativa que liga caminos entre las tecnologías de la comunicación con la educación, más allá del ámbito de la escuela o, mejor aún, como puente hacia ella.

Estos espacios, concebidos para la reinserción social, cuentan con quince computadoras, programas que facilitan actividades lúdicas, de aprendizaje y de formación laboral destinados a niños y adolescentes. Los *ciber*, que cuentan con operadores sociales especializados, ofrecen un rincón de lectura, y un espacio de nocturnidad y abrigo, para casos de necesidad, con dos dormitorios, baños y cocina. Los chicos llegan por medio de la "invitación" de los operadores de calle y el objetivo es revertir esa situación. En el lugar tienen acceso tanto a juegos *online*, a internet, a sus cuentas de *mail*, como a compartir un ámbito donde alimentarse, asearse y realizar otro tipo de actividades formativas, como talleres o cursos optativos de capacitación.

Los talleristas señalan que los videojuegos les permiten conocer el grado de alfabetización de los chicos; por ejemplo, buscan desentrañar las consignas para pasar de nivel y así seguir

[2] Basado sobre testimonios de funcionarios, talleristas y jóvenes participantes del programa Ciber Encuentros de la Dirección de Niñez y Adolescencia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo funcionó hasta principios del año 2008.

jugando; es decir, dejan de sentir frustración. Paralelamente se articulan acciones con el programa Puentes Escolares del Ministerio de Educación de la Ciudad.

Desde la dirección del programa destacan una paradoja: *los chicos en situación de calle no* tienen dirección física, pero sí una dirección virtual. Esa dirección puede abrirse a estos jóvenes víctimas de múltiples y simultáneas violencias, como camino para la inclusión. Pero esto supone la existencia de adultos capaces de recuperar la mirada y preguntarse cómo hacerlo.

20. INTEGRAR

El zapatófono, un teléfono oculto en un zapato, que le servía a *Maxwell Smart, el Superagente 86*,[1] para comunicarse con la sede de Control desde los lugares mas insospechados es, tal vez, un antecedente del celular que hoy funciona como el nexo principal entre adolescentes.

Un estudio realizado por el Centro de Estudios de Opinión Pública (CEOP), en 2008, llegó a la conclusión de que la telefonía celular se convirtió en un servicio imprescindible para la sociedad en todos los segmentos socioeconómicos y niveles etarios. *Accesible al poder adquisitivo de diferentes presupuestos, no requiere banda ancha para permitir a una inmensa mayoría de niños y jóvenes disponer de tecnología.*

[1] Personaje de una serie de televisión norteamericana que parodia películas y series de espías. Junto a la agente 99 trabajaban para Control, una agencia secreta de espías del gobierno de Estados Unidos.

En una entrevista periodística Luis Alberto Quevedo sostiene:

> Si el siglo XXI es el siglo del ingreso a la sociedad de la información, el modo de ingreso de los sectores más pobres de nuestra sociedad es el celular y los juegos electrónicos. Esas son las dos ventanas de acceso en la Argentina de hoy. No el tener banda ancha ni la última tecnología en computadoras. Eso todavía es muy caro y tiene un uso muy segmentado, para sectores muy poderosos. Pero los jóvenes de los sectores más populares pueden acceder a una tecnología de última generación que se ha abaratado mucho, sobre todo si se piensa en opciones como la línea control y las tarjetas. Aun cuando se cargue una suma mínima para hablar, siempre se tiene la posibilidad de recibir llamadas y, por lo tanto, de estar en red, de estar en el mundo tecnológico, de educarse, de recibir o responder pedidos de trabajo. (Quevedo, 2006)

El celular está hoy pensado inclusive para niños de muy pocos años de vida. Algunas veces, el celular puede transformarse en un lazo invisible contra la deserción y el distanciamiento de la escuela de los estudiantes. Una docente de una barriada muy humilde cuenta el efecto que produce en los adolescentes "un mensaje de texto recordándole un encuentro, averiguando la causa de una inasistencia, o estimulándolos a no abandonar al grupo. Un *no te olvides de que te estamos esperando* o un *qué te está pasando* puede hacer que los pibes no se nos pierdan".

El celular supera al zapatófono en diferentes aspectos. El usuario puede comunicarse mediante voz, mensaje de texto, correo electrónico; escucha música, mira videos, navega por internet, tiene registro de datos, agenda, calendario, alarmas, cámara de fotos, reloj, juegos electrónicos. El celular es una tecnología accesible y está en manos de millones de docentes y estudiantes. Aunque la primera reacción de muchos padres y docentes fue poner el grito en el cielo cuando los chicos empezaron a llevarlos a clase, otros iniciaron prácticas que indagan el potencial

para trabajar pedagógicamente. Si bien son incipientes, se busca, desde universidades y empresas, integrarlos al aula.

En Suecia, por ejemplo, suelen utilizarse para informar a los estudiantes sobre las distintas actividades académicas: qué tema se debe preparar para la próxima clase, qué aspectos recordar sobre determinado punto, qué sitio web visitar para realizar un proyecto, etc. Tanto en ese país como en Finlandia las tecnologías portables (*blackberry*, *palm*, *laptop*, *ipod*) se están incorporando en varios programas piloto utilizándolas como medio integrador de comunicación de información en formato audiovisual. Diferentes especialistas sugieren que los teléfonos celulares están convirtiéndose en el centro del manejo de la información y comunicación de los individuos.

Otro caso, en Estados Unidos, es el que presenta Frank Moretti:[2]

> Ahora parte de la cultura de los jóvenes es el *ipod*; hay una relación de los jóvenes con estos pequeños equipos que pueden manipular muy fácil (lo que tal vez sus abuelos o los padres no pueden hacer). Ahora los alumnos están interesados en recibir información a través de esas pequeñas pantallitas; por ejemplo, hemos colocado videos que tienen que ver con los procedimientos sobre odontología, y los estudiantes de odontología pueden mirarlos mientras hacen sus prácticas en el laboratorio. (Moretti, 2008)

En Irlanda, mediante la telefonía móvil se lleva a cabo un proyecto de aprendizaje de la lengua original de aquel país. El objetivo, describe Jerome Morrissey,[3]

> es promover el interés de los alumnos por la lengua irlandesa, desarrollar sus habilidades comunicativas e incrementar el uso

[2] Moretti es fundador y director del Centro para los Nuevos Medios de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Columbia (Estados Unidos).
[3] Jerome Morrissey, fundador y director del Centro Nacional de Tecnología de la Educación (NCTE), organismo dependiente del gobierno nacional irlandés, responsable de la implementación de las TIC en el sistema educativo de ese país.

de las cuatro competencias básicas –lectura, escritura, habla y escucha– en dicha lengua. Para esto, se creó un sistema de contenidos con muchas frases y plantillas basadas en mensajes de texto, que fueron utilizados por doscientos jóvenes. Los teléfonos celulares se usaron para la práctica y evaluación de lengua y para la adquisición de vocabulario. La evaluación inicial fue muy positiva. Los estudiantes manifestaron un aumento en la motivación, mejoraron sus competencias, aumentaron su confianza y autonomía en el aprendizaje. Como resultado, el proyecto se ampliará a un número mayor de escuelas. Para las primeras fases del proyecto se decidió comprar teléfonos celulares muy simples y baratos para ser utilizados con exclusividad en este proyecto. De esta manera se puede controlar el costo del servicio y se asegura ese uso específico. Además, se diseñó un programa especial de gestión para las *laptops* de los docentes, de modo que estos podían monitorear la participación, dar respuesta a consultas y orientar a los estudiantes. (Morrissey, 2008)

Muchos docentes reclaman que los estudiantes no ingresen con sus celulares al aula sin percibir que podrían experimentar con ellos algunas estrategias significativas. Es claro que, para su incorporación, es necesario establecer códigos y acuerdos que han de ser respetados por estudiantes y docentes. Pero, acaso, ¿no es esa la base de la convivencia en general y de la escolar en particular?

Hay que apagar los celulares, cuando esa sea la consigna. Pero tal vez la escuela pueda salir de sus paredes y sus horarios para comunicar, informar, sensibilizar, convocar; tal vez los estudiantes puedan producir campañas de bien público mediante mensajes de texto, o tantas maneras como alumnos y docentes imaginen.

La escuela no debería abroquelarse ante el avance de los nuevos formatos culturales. El desafío es comprender e intervenir para que los chicos puedan utilizar las nuevas tecnologías sin quedar entrampados acríticamente en un mercado que modela sus hábitos de consumo.

FINAL: HACIA UNA ESCUELA *WIKI*[1]

En estas páginas buscamos aproximarnos a la compleja relación de la escuela con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías desde múltiples abordajes. Quedan, por cierto, otros, sobre los que aspiramos a avanzar en próximos trabajos.

Este campo, en permanente construcción, exige identificar anclajes que permitan a la comunidad educativa trabajar con algunas certezas acerca de las arenas sobre las que se maneja y sobre los horizontes hacia los que se dirige.

Una de esas certezas radica, justamente, en la evolución constante de los soportes, lo que impacta en lenguajes, consumos y hábitos. Por ese motivo, al asumir que los medios de comunicación y las tecnologías inciden profundamente en di-

[1] Tomamos el sentido del término *wiki*, sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios mediante el navegador. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. Si se escribe el título de una "página-wiki" en algún lugar del *wiki*, esta palabra se convierte en un "enlace web" (o link) a la página web.

ferentes órdenes de la vida de las personas (la educación, el trabajo, la socialización, etc.), es necesario garantizar a todos los sujetos tanto el acceso a las mismas como las herramientas para manejarse de manera autónoma. Sin embargo, es aún incipiente el avance en ambos sentidos en

> una Latinoamérica caracterizada por profundas desigualdades económicas, gran diversidad cultural, megalópolis que contrastan con zonas casi desiertas, espacios sociales integrados a un mundo crecientemente globalizado con otros estructurados en torno a lógicas ancestrales y con un panorama educativo que dista de ser satisfactorio. (SITEAL, 2008)

A la hora de preguntarse cuáles son los cambios que podrían orientar a los sistemas educativos, puede recurrirse a aquellos delineados por las Naciones Unidas en las cumbres de Ginebra y Túnez. Entre otros,

> las escuelas de hoy deben ayudar a desarrollar en sus estudiantes: pensamiento crítico (buscando comprender y analizar de manera racional los fenómenos del hombre y de la naturaleza); resolución de problemas (la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas y manejar estrategias de resolución, de búsqueda de alternativas y de manejo de variables y recursos); capacidad de colaborar (el aprendizaje como un fenómeno social, en preparación para la vida de trabajo y con valores de respeto, tolerancia y riqueza de la diversidad); capacidad de autoaprendizaje (hoy la escuela solo alcanza a enseñar apenas algunas cuestiones básicas de algunos ámbitos del conocimiento que posee la humanidad); mayor responsabilidad social (privacidad, tolerancia y respeto) y capacidad de búsqueda, síntesis y comunicación de información. (Hepp, 2008)

Y aquí las tecnologías de la comunicación pueden constituirse en interesantes herramientas sobre las cuales construir innovación y creatividad.

Otra clave consiste en fortalecer la figura del docente sobre cuyas espaldas descansa gran parte de los resultados esperados. Para ello es necesario comprender que su formación está atravesada por una transformación que excede al sistema educativo. Los nuevos perfiles docentes requieren el manejo de disciplinas específicas, capacidad de adaptación a situaciones nuevas y conciencia de la trascendencia de su función social dado que "la vida tal como la conocemos no podría seguir adelante sin ellos" (Steiner, 2004). En esa transformación, tal vez, más que buscar nuevos modelos, es posible que el camino consista en regresar a la génesis de la figura del maestro, a recuperar su esencia de cruzador de fronteras, su curiosidad de investigador, de *preguntador*, su liderazgo en tanto emancipador de todos y cada uno de sus estudiantes.

Reconocer la brecha cultural que se ahonda entre estudiantes y docentes es otra de las claves destacadas para abordar el proceso complejo de enseñanza/aprendizaje. "Las escuelas tienen que interactuar hoy con adolescentes que nacieron y se criaron en un mundo muy diferente de aquel en que nacieron sus padres y sus maestros. Y más diferente todavía del mundo en el que esas escuelas fueron concebidas" (SITEAL, 2008). El reconocimiento del diferente como un otro valioso –capaz de sumar conocimientos, perspectivas y con quien construir puentes hacia espacios de encuentro en el saber– promueve un círculo virtuoso que alcanza al clima escolar. Esto es indispensable para revertir tendencias actuales tanto en términos de calidad como en los indicadores que señalan a las escuelas como ámbitos de segregación, y para concebirlas como instituciones integradoras.

Diferentes voces señalan la necesidad de atender a esta brecha. Frank Moretti (2008) sostiene que "el desafío para los educadores es capitalizar estos hábitos culturales de los jóvenes y encontrar usos significativos para ellos". Joan Ferrés (2008) recupera un dicho oportuno: "Personalmente me gustan las fresas con nata, pero por alguna razón misteriosa, los peces

prefieren las lombrices. Por eso, cuando voy de pesca, no cebo mi anzuelo con fresas con nata". Paulo Freire (1969) destaca el valor de "superar posiciones que revelan descreimiento en el educando, descreimiento en su poder de crear, de trabajar, de discutir precisamente".

La escuela sigue siendo un lugar trascendente para los sujetos y para las sociedades, pero aislada y desconectada es poco probable que recupere su liderazgo. En América latina las desigualdades de logros y resultados son la cruz del problema educativo (Brunner, 2000). Dado que existen prácticas interesantes en múltiples microcosmos que no logran darse a conocer ni fortalecerse en el debate, consideramos que la creación de redes de escuelas promotoras de sujetos participativos, con capacidad de análisis, de pensamiento crítico, que valoren la diversidad como un modo de vida en sociedad, es un camino posible para pensar alternativas de desarrollo. Es tiempo de reconsiderar las políticas educativas para que las escuelas puedan conectarse, aprender unas de otras, unas con otras. Pero también es tiempo de revisar las prácticas cotidianas.

Durante mucho tiempo la actitud de las escuelas consistió en escandalizarse por los defectos de los medios de comunicación o retraerse ante el avance sostenido de las tecnologías. Señala Gilles Lipovetsky que no es seguro que ese camino

> proporcione las herramientas para el progreso real. No son tanto las disposiciones ético-mediáticas como las iniciativas de innovación, de diversificación y experimentación aplicadas a las maneras de aprender, lo que nos hará avanzar por la vía de una mayor autonomía responsable de los individuos. Invoquemos menos la virtud, convoquemos más las inteligencias reformadoras: todo está todavía por hacer. (Lipovetsky, 2003)

Para salir del rezago que vive la región, ¿es posible imaginar la construcción de un sistema educativo *wiki*, en el cual cada docente, cada estudiante, cada escuela, busque vías para contrastar saberes, compartir prácticas e intercambiar perspectivas con múltiples personas e instituciones? ¿Puede el modelo *colaborativo* que pregona la web 2.0[2] ser adoptado como camino para que las escuelas rompan el círculo de frustración al que se ven relegadas? Un sistema *wiki* en el cual se evidencie la participación, el compromiso, el debate, la innovación, los conocimientos de los diversos actores de las comunidades educativas. Una escuela *wiki* que tome el modelo colaborativo de la web, pero ancle en los sujetos para acompañarlos en su transformación, porque esa es su esencia. Una escuela *wiki* que se fortalezca en tanto lugar de encuentro por ser una institución confiable donde interactúan docentes, estudiantes, madres, padres, medios, instituciones intermedias, porque es concebida desde la responsabilidad social que asume la educación como oportunidad.

El camino es largo, las dificultades son múltiples. Pero es posible. Es necesario. Y, fundamentalmente, es impostergable.

[2] En la web 2.0 el usuario aporta contenidos; ejemplos son las redes sociales como Facebook, MySpace o sitios como Youtube, donde el cibernauta sube y accede a videos. Una muestra de la construcción colectiva y las estrategias colaborativas parecieron reflejarse en el año 2006 cuando la revista norteamericana *Time* eligió como *Personaje del año* al usuario de internet. En la tapa se podía leer: YOU (tú / usted).

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, IGNACIO y CONTÍN, SILVIA (comps.) (2002): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*, Buenos Aires, Ciccus – La Crujía.

ALERTA ARGENTINA (2004): *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Argentina*, Buenos Aires, mímeo. Disponible en <http://www.lavaca.org.ar> y <http://www.maristellasvampa.net>.

BACHER, SILVIA (2001): "La verdadera brecha digital", *La Nación* (6 de noviembre).

— (2004): "La bandera verde", *La Nación* (29 de diciembre).

— (2006) "Con 'd' de desencanto", *La Nación* (27 de abril).

— (2007): "La TV, en deuda con la calidad", *La Nación* (2 de marzo).

BACHER, SILVIA y BITONTE, MARÍA ELENA (2004): "Acceso a Internet en la escuela pública argentina", *Tram(p)as de la Comunicación*, nº 29, La Plata, UNLP.

BALARDINI, SERGIO (en prensa): "Jóvenes, tecnología, participación y consumo".

BANCO MUNDIAL (2008): *Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo*, Informe nº 38825 – AR 2008 Argentina, Banco Mundial Argentina, Paraguay y Uruguay. Disponible en <http://www.bancomundial.org.ar>.

Barcia, Pedro (2008): *No seamos ingenuos*, Buenos Aires, Santillana.
Barthes, Roland (1982): *El placer del texto y lección inaugural*, México, Siglo Veintiuno.
Bauman, Zygmunt (2004): *La sociedad sitiada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
— (2005a): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
— (2005b): *Vidas desperdiciadas*, Buenos Aires, Paidós.
Bleichmar, Silvia (2004): "La educación continúa siendo un lugar fundamental para todo el mundo", en Silvia Bacher (comp.), *Diálogos sobre comunicación y juventud*, Buenos Aires, Unesco – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
— (2008): *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Noveduc.
Bordelois, Ivonne (2005): *El país que nos habla*, Buenos Aires, Sudamericana – La Nación.
Bordieu, Pierre (1997): *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.
Braunstein, Néstor A. (1990): *Goce, un concepto lacaniano*, México, Siglo Veintiuno.
Bringué Sala, Xavier y Sádaba Chalezquer, Charo (coords.) (2008): *Generaciones interactivas en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante la pantalla*, Barcelona, Fundación Telefónica – Ariel. Disponible en <http://www.generacionesinteractivas.org>.
Brunner, José J. (2000): *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, documento de trabajo nº 16, Chile, Preal. Disponible en <http://www.preal.org>.
— (2008): "¿Una sociedad movilizada hacia las TIC?", en *Las TIC: del aula a la agenda política*, Argentina, Unicef – IIPE-Unesco. Disponible en <http://www.unicef.org>.
Buckingham, David (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós.
Bunge, Mario (2000): "El lugar de Internet en la escuela", *La Nación* (17 de julio).
Burbules, Nicholas (2007): "Los jóvenes saben más que sus maestros". Entrevista realizada por Silvia Bacher, *La Nación* (8 de agosto).
Carbonell, Jaume y Tort, Antoni (2006): *La educación y su representación en los medios*, Madrid, Morata.

Carli, Sandra (2003): "La educación pública en Argentina", en Sandra Carli (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada sobre las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella – La Crujía.
— (2006): *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación*, Buenos Aires, Kapelusz.
Carvajal, Doreen (2008): "Llegan los celulares para niños", *The New York Times*, en *La Nación* (23 de marzo). Disponible en <http://www.lanacion.com.ar>.
Carvel, John (2002): "Depression on the Rise among Young", *The Guardian* (27 de noviembre). Disponible en <http://www.guardian.co.uk>.
Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP) (2008): *El tratamiento de la educación como noticia: Una mirada sobre la prensa escrita de Latinoamérica*, Buenos Aires. Disponible en <http://www.fundacioncepp.org.ar>.
CEPAL – OIJ (2007): *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, Buenos Aires, CEPAL – Naciones Unidas. Disponible en <http://www.oij.org>.
Cobo Romaní, Cristóbal y Pardo Kuklinski, Hugo (2007): *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Barcelona – México DF, Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic – Flacso México. Disponible en <http://www.flacso.edu.mx>.
Coordinación de Periodismo, Comunicación y Educación (1998): *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*, Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004): *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós.
Chomsky, Noam (2003): *Dos horas de lucidez. Ideario del último pensador rebelde del milenio*, Barcelona, Península.
Czubaj, Fabiola (2007): "Suicidio: el 11 % de los adolescentes pensó o intentó quitarse la vida", *La Nación* (10 de septiembre). Disponible en <http://www.lanacion.com.ar>.
Duro, Elena (2008): "TIC y justicia educativa", en *Las TIC: del aula a la agenda política*, Argentina, Unicef – IIPE-Unesco. Disponible en <http://www.unicef.org>.

Eco Umberto, (1968): *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen.
Esteve, José, (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
Etchegoyen, Miguel (2003): *Educación y ciudadanía*, Buenos Aires, Stella – La Crujía.
Ferres, Joan (1994): *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós, Cuadernos de Pedagogía.
— (2008): *La educación como industria del deseo*, Barcelona, Gedisa.
Finquelievich, Susana y Prince, Alejandro (2007): "El (involuntario) rol social de los cibercafés", Argentina. Disponible en <http://www.oei.es>.
Fisher, Desmond (1984): "El derecho a comunicar, hoy", *Estudios y Documentos de comunicación Social*, Francia, Unesco. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org>.
Ford, Aníbal (1987): *Desde la orilla de la ciencia. Acotaciones sobre identidad, información y proyecto cultural en una etapa de crisis*, Buenos Aires, Puntosur.
— (1991): "Navegaciones: Culturas orales. Culturas electrónicas. Culturas narrativas", *David y Goliat*, nº 58, Buenos Aires.
Foucault, Michel (1976): *Vigilar y castigar*, México, Siglo Veintiuno.
Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
— (1986): *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*, Buenos Aires, La Aurora.
— (1993): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo Veintiuno.
Frigerio, Graciela (2008): *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*, Buenos Aires, Del Estante.
Fuenzalida, Valerio (2005): *Expectativas educativas de las audiencias televisivas, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*, Colombia, Norma.
García Canclini, Néstor (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
— (2001): "Por qué legislar sobre industrias culturales", *Nueva Sociedad*, nº 175, Caracas.
— (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

García Fernández, Fernando y Bringué Sala, Xavier (2007): *Educar hij@s interactiv@s*, Madrid, Universidad de Navarra.
Gentili, Pablo (2000): *Códigos para la ciudadanía*, Buenos Aires, Santillana.
Giroux, Henry (1994): "Estudios culturales: juventud y el desafío de la pedagogía", *Harvard Educational Review*, 64:3 (invierno), 278-308. Disponible en <http://www.henryagiroux.com>.
— (1995): "Estimulando a la juventud: la disneysación de la cultura infantil", *Socialist Review*, 24: 3. Disponible en <http://www.henryagiroux.com>.
— (1996), *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
— (1997): *Cruzando límites*, Barcelona, Paidós.
— (2003): "¿Por qué no se incluye a los niños en los debates sobre la inminente guerra de Estados Unidos contra Irak?", Estados Unidos, Dissident voice. Disponible en <http://www.henryagiroux.com>.
Hepp, Pedro (2008): "El desafío de las TIC como instrumentos de aprendizaje", en *Las TIC: del aula a la agenda política*, Argentina, Unicef – IIPE-Unesco. Disponible en <http://www.unicef.org>.
Jauretche, Arturo (2008): *Manual de zonceras argentinas*, Buenos Aires, Corregidor.
Kaplan, Carina (2005): "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescente y jóvenes hoy?", en Marcelo Krichesky, *Adolescentes e inclusión educativa*, Buenos Aires, Fundación SES.
Landau, Esteban (2006): "Montecristo, la historia negra argentina hecha telenovela", *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, nº 96, 56-61, Quito, Quipus – CIESPAL. Disponible en <http://chasqui.comunica.org>.
Las otras voces (2005): *Aprender con la radio. Reflexiones y actividades para promover la participación comunitaria*, Cuadernillo para facilitadores, Buenos Aires, Unicef – Las otras voces.
Lipovetsky, Gilles (2003): *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*, Barcelona, Anagrama.
Loreti, Damián (1999): *El derecho a la información: relación entre medios, público y periodistas*, Buenos Aires, Paidós.
Martín Barbero, Jesús, (1998): "Jóvenes, desorden cultural y palimpsestos de identidad", en Humberto Cubides, María Cristina Laverde y Carlos Eduardo Valderrama (comps.), *Viviendo a toda. Jóvenes,*

territorios culturales y nuevas sensibilidades, Bogotá, Universidad Central – Siglo del Hombre.
— (2002): *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Norma.
— (2004): *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
— (2008): "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
Masterman, Len (1980): *Teaching about Television*, Londres, Macmillan.
— (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, De la Torre.
Meirieu, Philippe (2004): *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?*, Barcelona, Octaedro – Rosa Sensat.
Meller, Patricio (2002): "Distintas visiones sobre Tecnologías de Información (TI) e Internet en Chile", *Perspectivas*, vol. 5, nº 2, 131-142, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. Disponible en <http://mt.educarchile.cl>.
Minujin, Alberto; Delamónica, Enrique y Davidziuk, Alejandra (2006): *Cuaderno Nº 140. Pobreza infantil: conceptos, medición y recomendaciones de políticas públicas*, Costa Rica, Flacso. Disponible en <http://www.flacso.or.cr>.
Minzi, Viviana (2003): "Mercado para la infancia o una infancia para el mercado", en Sandra Carli (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Buenos Aires, Stella – La Crujía.
Moretti, Frank (2008): "Nueva Escuela". Entrevista realizada por Silvia Bacher, *Clarín* (3 de septiembre). Disponible en <http://www.clarin.com>.
Morrissey, Jerome, (2008): "El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos", en *Las TIC: del aula a la agenda política*, Argentina Unicef – IIPE-Unesco. Disponible en <http://www.unicef.org>.
Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (1997): "La producción social de la singularidad del sufrimiento. Consideraciones a partir de una investigación sobre los usos de la diversidad cultural". Trabajo presentado en el V Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata. Disponible en <http://www.naya.org.ar>.
Núñez, Violeta (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Secretaría General Iberoamericana (SGI) (2008): *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*, Madrid.
Orozco Gómez, Guillermo (2001): *Televisión, audiencias y educación*, Buenos Aires, Norma.
Periodismo social (2007): *Niñez y adolescencia en la prensa argentina*, Buenos Aires. Disponible en <http://www.periodismosocial.org.ar>.
Quevedo, Luis Alberto (2006) "El celular es todo un desafío para el colegio". Entrevista realizada por Carmen María Ramos, *La Nación* (4 de marzo). Disponible en <http://www.lanacion.com.ar>.
Quiroz, María Teresa (2003): *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*, Buenos Aires, Norma.
Rancière, Jacques (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
Reguillo Cruz, Rossana (2000): *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
— (2008a): "Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
— (2008b): "Los dialectos de la violencia", en *Los adolescentes y la escuela. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2008*, Buenos Aires, SITEAL.
Sarlo, Beatriz (2001): *Tiempo presente*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
Schmidt, Graciela y Milman, Javier (2003): "Ciudadanía, currículo y textos escolares", en Sandra Carli (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Buenos Aires, Stella – La Crujía.
Sennet, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
Sibilia, Paula (2008): *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
Sierra, Gustavo (2005): "Maras: el azote de Centroamérica y EE.UU. ¿Llegará a la Argentina?", *Clarín* (12 de junio).
Sistema de Información de Tendencias Educativas de América latina (SITEAL) (2008): *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina*, Buenos Aires, OEI – IIPE-Unesco. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

Steiner, George (2004): *Lecciones de los maestros*, Biblioteca de Ensayos, Madrid, Siruela.
Svampa, Maristella (2005): *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.
Tedesco, Juan Carlos (2000): *Educar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
Unesco (2005): *Informe mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento*, París, Unesco. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org>.
Urresti, Marcelo (2002): "Mi vida es mi vida", *Encrucijadas. Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año 2, nº 16 (febrero), Buenos Aires, UBA.
— (2008): "Jóvenes, medios y violencia. La construcción histórica de la figura del joven marginal como enemigo público". Entrevista realizada por María de la Paz Echeverría, UNLP. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar>.
Vasen, Juan (2008): *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*, Buenos Aires, Paidós.
Vedia, Mariano de (2005): *La educación aún espera*, Buenos Aires, Eudeba.
Wolton, Dominique (2000): *Sobrevivir a Internet*, Barcelona, Gedisa.

PEDAGOGIUM
DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

NOTAS FINALES

Le recordamos al lector que estos archivos digitales han sido prestados de forma completamente gratuita, sin obligación alguna de aportar de su parte ningún monto económico por el uso total de estos materiales. Tenga en cuenta que los préstamos de la Biblioteca son exclusivamente para fines educativos, bajo esta condición, le pedimos a usted de manera reflexiva y participativa, ayude a la comunidad a seguir con este proyecto, mostrando en su totalidad la decencia correcta de borrar el documento una vez que este ha sido leído.

ADVERTENCIA

Si te percatas de algún usuario irracional que dentro de la comunidad manifieste acciones inexplicables como; el ciberbullying, la publicación de contenidos inapropiados no relacionados con la educación, la comercialización de los materiales de la Biblioteca, la falsificación cómo alteración de nuestros administradores y seguidores, la venta y compra de objetos y sustancias ilícitas así como de toda persona que eternamente presuma de no ser humano, no dudes inmediatamente de informar a los fundadores de la comunidad **"Pedagogium Didáctica"** sobre lo sucedido y generado por el robot inconsciente, para que este sea expulsado permanentemente de nuestra comunidad de lectores.

CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:

pedagogiayeducacion@hotmail.com

http://pedagogiayeducacion.wix.com/didacticus

Pedagogium Didáctica (FACEBOOK)

Pedagogium Didáctica (ISSUU)

Pedagogium Didáctica (TWITTER)

YouTube (MULTIMEDIA)

ADMINISTRADOR

"A TODA LA COMUNIDAD DE LECTORES QUE NOS SIGUEN CON EL AFÁN DE ACTUALIZARSE Y MEJORAR SU LABOR DÍA A DÍA, LES DAMOS LAS GRACIAS POR SER PARTE DE NUESTRA ACTIVIDAD COTIDIANA Y A TOD@S L@S AMANTES DEL HÁBITO DE LA LECTURA LES DESEAMOS ÉXITO Y UN FELIZ AÑO CULTURAL". ☺

Paidós

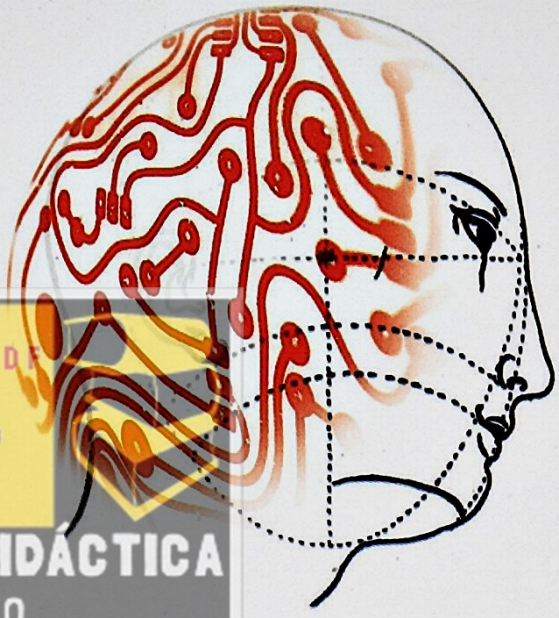
Si desea recibir regularmente información sobre las novedades de nuestra editorial, le agradeceremos suscribirse, indicando su profesión o área de interés a:

difusion@areapaidos.com.ar

Periódicamente enviaremos por correo electrónico información de estricta naturaleza editorial.

Defensa 599 – 1° piso – Tel.: 4331 2275
www.paidosargentina.com.ar

PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN



TIPO:
Documento PDF
VERSIÓN:
Foto Copia
PRUEBA:
Gratuita
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
MÉXICO

¿Cuál es el sentido de la educación en la era digital? ¿Cómo educar a las nuevas generaciones para que puedan manejarse con libertad frente a dispositivos que contabilizan a los sujetos como consumidores más que como ciudadanos? ¿Cómo preservarlos de brechas que exceden lo digital para adentrarse en lo más profundo de la condición humana: la dignidad? Estas son solo algunas de las preguntas que Silvia Bacher nos plantea en este libro, que cuestiona estereotipos peligrosos: presentar a los docentes como analógicos irremediables, a los jóvenes como violentos y adictos, a la escuela como un lugar del pasado. Afirma **Jesús Martín Barbero** en el prólogo: "Mirar la actual situación de la escuela desde dentro y hablar sin ira de todo lo que la sociedad de la información cuestiona y replantea en su desencantado atascamiento es algo muy difícil de encontrar en la marea de libros sobre el tema con que el mercado nos aturde hoy. Lo que más cunde es la tramposa instrumentalización de las 'nuevas tecnologías' para tapar con ruido y brillo digital la hondura de la crisis que atraviesan las relaciones de la escuela con su sociedad, o el altivo desprecio con que se identifica la mutación tecnocultural del mundo que habitamos con la más fatal de las decadencias de Occidente. De ahí que sean tan de fondo y socialmente útiles, la lúcida reflexión y la ancha experiencia que recoge este libro en el que, además, se juntan el diagnóstico y el trazado de pistas".

Silvia Bacher es periodista de radio, televisión y medios gráficos, especializada en temas de educación. Egresada del Instituto Nacional Superior de Profesorado "Joaquín V. González", donde se formó en Letras. Becaria de Eisenhower Exchange Fellowships, Salzburg Seminar y Unesco-París, diseña y dirige proyectos nacionales y regionales sobre comunicación, educación, infancia y juventud (Unesco, OEI, Unicef). Co-fundadora de la Asociación Civil "Las otras voces. Comunicación para la democracia", recibió distinciones por su trayectoria y sus trabajos de la Universidad de Buenos Aires, entre otras instituciones. Entre sus libros se destacan *Diálogos sobre comunicación y juventud* (2004) y *Entre jóvenes. Comunicación y VIH* (en co-autoría) (2002).

www.paidos.com
www.paidosargentina.com.ar
ISBN 978-950-12-1522-9
13512
9 789501 215229